

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет іноземної філології

Кафедра практики англійської мови

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра іноземних мов

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ “ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ”

Кафедра індосвропейських мов

***“Сучасні проблеми германського та романського
мовознавства”***

Матеріали

***Міжнародної науково-практичної
конференції***



Рівне

2016

ББК 81.0
С 91
УДК 81

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 15 квітня 2016 року, Рівне. – 510, [2]с.

До збірника увійшли матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні проблеми германського та романського мовознавства”, присвячені актуальним напрямкам досліджень у галузі філології та методики викладання мов.

Матеріали збірника можуть бути корисними для науковців, дослідників, лінгвістів, аспірантів, пошукувачів, викладачів та студентів вищих мовних навчальних закладів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Бігунова Світозара Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Постоловський Руслан Михайлович – кандидат історичних наук, професор, ректор Рівненського державного гуманітарного університету

Ніколайчук Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету іноземної філології (Рівненський державний гуманітарний університет);

Ковальчук Інна В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри індоєвропейських мов (Національний університет “Острозька академія”);

Губіна Алла Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри іноземних мов (Луцький національний технічний університет);

Воробйова Людмила Михайлівна – кандидат філологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Калініченко Михайло Михайлович – кандидат філологічних наук, доцент, старший судовий експерт ЛНДІСЕ (Рівненський державний гуманітарний університет)

Затверджено Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 31.03.2016 р.).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Воробйова Л. М.

Коментар до художнього твору в контексті міжкультурної комунікації 9

Кочубей О. С.

Основні риси поняття «міжкультурна компетенція»
в структурі перекладацької компетентності 15

Самборська І. М.

Внутрення форма и мотивированность производного слова 20

Войтенко І. Г.

Роль географічних стереотипів у англомовному
політичному дискурсі 25

Ступчик З. Р.

Підприємливість як засіб активізації розвитку міжкультурної
комунікації учнів на уроках англійської мови 29

Денисова С. П., Кузьмич О. В., Ніколаєва І. А.

Способи вираження інтенції звинувачення 33

Верьовкіна О. Є., Опанасик А. В.

Комунікативні інтенції в американському дискурсі 36

СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Калиниченко М. М.

Загублений острів Германа Мелвілла 42

Воробйова І. А.

До проблеми передачі стилістично забарвленої лексики в перекладах
роману Т. Пратчетта “Правда” 46

Джава І. О.

Funktion des Zitats in Plenzdorfs „Die neuen Leiden des jungen W.“ 58

Фрідріх А. В.

Особливості семантики англійських онімів у творах Агати Крісті 63

Бєлова С. А.

Проектна методика як засіб формування креативних
здібностей особистості у творчій спадщині Г. Шаррельмана 80

Ярута Н. П.

Сучасна популярна біографія Заходу: виникнення
та тенденції розвитку 87

Пантілеєнко К. С.

Вплив ментальності на мовну репрезентацію концепту «життя»
в романі сучасної письменниці М. Матіос 93

Касаткіна-Кубишкіна О. В.

Соціолінгвістичні та синтактико-стилістичні особливості рекламних текстів 97

Вовчук Н. І.

Словообразовательные микрополя неолексем в русской поэзии конца XX века 103

Бігунов Д. О.

Особливості дефініції терміну “мовленнєвий конфлікт” 108

Івашкевич Е. Е.

The Ways of the Explication of Colloquial and Everyday Vocabulary in the Translation of the Novel “The Catcher in the Rye” by Jerome David Salinger 113

Афанас'єва Л. В.

Лексико – семантичне поле як лінгвістичне поняття..... 115

Зубілевич М. І., Бігунова С. А.

Поняття гендеру як елементу сучасного наукового знання (британський досвід)..... 120

Романюк С. К.

Рекламний дискурс: підходи до визначення, співвідношення з суміжними поняттями..... 126

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Кватоуз Лейла (Abu Qatousah Laila)

The Challenge of Reading in L2 132

Божок О. С.

Мовна компетентність у координатах підготовки вчителя іноземних мов (англійська)..... 135

Перерва К. М.

Applications of network technologies in English teaching 144

Гронь Л. В.

Переказ іншомовного тексту як методична проблема..... 147

Лук'янчук М. В.

Формування та розвиток творчих здібностей молодших школярів у змісті предмета «Іноземна мова»..... 153

Бердичевська І. В.

Формування полікультурної компетентності студентів засобами іноземної мови..... 162

Судима Т. М.

Застосування комунікативних методик у викладанні граматики англійської мови..... 178

Антоненко Н. Є.

Використання інтерактивних технологій у процесі навчання іншомовного мовленнєвого спілкування..... 182

Якимчук Н. О. Innovative Technologies in Learning and Teaching English	187
Федоришин О. П. Технологія застосування кооперативного навчання на заняттях з іноземної мови у вищій школі	191
Богатирчук Л. М. Sprichwörter im Deutschunterricht	199
Чапюк Ю. С., Завіднюк К. В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого мислення молодших школярів засобами іноземної мови	203
Джава Н. А. Zehn Merkmale guten Unterrichts	207
Антюхова Н. І. Структурна модель творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов	210
Сичук А. С. Bringing Up Responsible Citizens at the English Lessons	219
Пивоварчук Т. О. Didaktisch-methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts	224
Денисова Л. П., Кузьмич О. В. Нетрадиційні методики викладання іноземних мов	227
Бігунова С. А., Зубілевич М. І. Вплив компонентів культури на процес культурологічно зорієнтованого навчання іноземної мови	233
Ніколаєва І. А. Полікультурне виховання та вплив гендеру на процес спілкування іноземною мовою	237
Бойко Н. Г., Конопльова Ю. О. Роль і місце патріотичного виховання в процесі формування соціокультурної компетенції учнів на уроках іноземної мови	249
Луцик І. Г. Принципи та методичні прийоми комунікативного навчання англійської мови	256
Михальчук Н. О., Мазяр В. М. До проблеми культуроспрямованого оволодіння студентами іноземними мовами	267
Федорець М. А. Теоретичний аспект професійної компетентності сучасного викладача іноземної мови іноземної мови	275
Постоленко І. С. Участь британських батьків в організації шкільного педагогічного процесу	282
Бляшевська А. В., Леонова Л. Ф. Методи підвищення рівня активності студентів-підлітків коледжу	285

СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Федоришин О. П. Колаборативне навчання як інтерактивний метод навчання іноземної мови у вищій школі	289
Федоришина В. О. Teaching Profession in Ontario, Canada	297
Березіна Н. Л. Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів	304
Стомпор Моніка Educational Situation of Teaching Polish Language in Norway	316
Леонова Л. Ф. Комунікативні стратегії навчання англійської мови (на прикладі роботи з граматичним матеріалом).....	330
Константинова О. В. Навчання студентів-філологів особливостям перекладу англомовних документів	340
Данілова Н. Р., Денисюк Л. В. Інноваційні та педагогічні нововведення у методиці навчання іноземних мов у ВНЗ	347
Вєтрова І. М. Роль спецкурсу «Альтернативні школи США» у процесі професійної підготовки вчителя англійської мови.....	350
Федорець М. А. Використання методу проєктів як засобу підвищення ефективності викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах	353
Бляшевська А. В. Інтерактивні методи навчання аудіювання як засіб реалізації комунікативного підходу до вивчення англійської мови.....	359
Завіднюк К. В. Метод асоціативних символів.....	370
Третьякова К. В. Інтеграція дисципліни «латинська мова» в сучасний освітній простір	374

СЕКЦІЯ 5. ЗІСТАВНА ЕТНОЛІНГВІСТИКА ТА ТЕРМІНОЛОГІЯ В АСПЕКТІ МОВНИХ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ КАРТИН СВІТУ

Хатамі Моджтаба (Khatami Mojtaba) Critical Thinking and Mindfulness among Iranian EFL Learners	379
Сабанюк О. П. Мовна та концептуальна картини світу як відображення свідомості нації.....	390
Курята Ю. В. The Influence of the Religious Mythologem on the Formation of Children’s Spirituality.....	401
Смірнова М. Л. Die wichtige Rolle der Fachübersetzung	404
Михальчук Н. О., Чала Ю. М. The Ways of Solving the Problem of the Communicative Behavior of People in English-Speaking Countries.....	411
Замашна С. М. Проблеми перекладу і деякі шляхи їх подолання.....	437
Кіндрат Н. П. Major Issues of Language and Gender	440
Корзієнко Н. В. Американські топоніми-прізвиська як засіб передачі національної ідентичності у мовній картині світу	444
Федорець М. А. Концептуальні моделі у процесі оволодіння англійською мовою та комбінаторні особливості термінології комунікації.....	448
Васильчук Н. В. Поняття «картина світу» у сучасній лінгвістиці.....	454
Мосіна Ю. С. Складність в роботі з англійськими технічними текстами через неоднозначність перекладу термінів.....	460
Краєвський П. І. Конфлікт – феномен соціального явища	464
Івашкевич І. В. До питання розв’язання структури професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності.....	469
Івашкевич Е. З. До питання розв’язання проблеми структури соціального інтелекту як системи інтелектуальних здатностей особистості	473
Байло Ю. В. До проблеми дефініції понять: концепт, поняття та значення у сучасній лінгвістиці	484
Михальчук Н. О., Хупавцева Н. О. До проблеми використання емпіричних методів дослідження розуміння літературних творів старшокласниками	487
Івашкевич Е. З., Яцюрик А. О. Розв’язання проблеми структури соціального інтелекту особистості	

в парадигмальному просторі раціогуманістичної психології	492
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	504

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

УДК 82: [008:316.77]

Воробйова Л.М.

Рівне

КОМЕНТАР ДО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядається соціокультурний коментар до художнього твору як допоміжний текст, що сприяє більш повному розумінню основного тексту іноземним читачем, представником іншої культури. Аналізуються його види і функції у коментованому перекладі В.В. Набокова роману О.С. Пушкіна “Євгеній Онегін”.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, переклад, соціокультурний коментар, реалії, лакуни.

У сучасному світі все більшої актуальності набувають проблеми міжкультурної комунікації, яка передбачає не просто спілкування різними мовами представників різних культур, а культурне порозуміння. Людство усвідомило, що тільки через досягнення консенсусу можна подолати глобальні проблеми надзвичайно складного сьогодення. Посилення уваги до міжкультурної комунікації, зауважує відомий лінгвокультуролог С.Тер-Мінасова, зумовлене тим, що в наш час як ніколи гостро постала проблема виховання терпимості до чужих культур, пробудження цікавості та поваги до них [5, 11]. Своєрідним підтвердженням цієї думки слугує цитата з хрестоматійної вже праці фундаторів лінгвокраїнознавства як наукової галузі Є.Верещагіна та В.Костомарова “Язык и культура”, яку С.Тер-Мінасова взяла в якості епіграфу до вступної частини свого цікавого навчального посібника “Язык и межкультурная коммуникация”: “...даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур” [5, 10].

У сучасних наукових джерелах спостерігається уточнення змісту самого терміну “міжкультурна комунікація”. Так, скажімо, проф.

О.О.Селіванова міжкультурною комунікацією називає “інформаційний обмін і вплив, що здійснюються між комунікантами, які належать до різних культур” [2, 272]. Розвиваючи цей погляд, ми у контексті нашої наукової розвідки акцентуємо увагу на тому, що міжкультурна комунікація – це обмін між людьми ціннісними надбаннями різних культур, серед яких важливе місце посідає художня література.

Метою даної статті є з’ясування ролі коментарів до художнього твору у процесі його сприйняття представниками іншої культури, тобто іноземними читачами. У своєму національному контексті художній твір сприймається більш адекватно, майже автоматично, хоч і тут можливі труднощі, якщо маємо класичний твір. Для повного, цілісного сприйняття національного літературного твору іншомовними читачами потрібний пояснювальний коментар, адже може виникнути лакуна – відсутність (повна чи часткова) інформації, необхідної для розуміння змісту твору.

Коментар – це допоміжний текст, який містить тлумачення й оцінку основного тексту і тим допомагає читачеві краще зрозуміти його; виконує важливі функції щодо літературного твору – інформативну, оцінну, інтерпретаційну та ін. Коментарі різняться за завданнями, що стоять перед ними, і об’єктом коментування. Відповідно, у текстологічній практиці є чимало варіантів типології коментарів (Д.Лихачов, С.Рейсер, Б.Томашевський, Т.Шор). Зокрема, в “Літературознавчій енциклопедії” йдеться про текстологічний, історико-літературний, реальний та лінгвістичний коментарі [1, Т. I, 507].

В аспекті міжкультурної комунікації більшої уваги потребує реальний коментар, метою якого є тлумачення для іноземних читачів реалій культури, до якої належить художній твір. С.Тер-Мінасова слушно називає такий коментар соціокультурним і визначає його мету – забезпечити найбільш повне розуміння тексту, залагодити конфлікт культур і перевести його у діалог [5, 113], що, врешті-решт, і відповідає завданням міжкультурної комунікації у питаннях сприйняття художньої літератури представниками

інших культур.

В якості матеріалу нашого дослідження функцій соціокультурного коментування літературних творів ми використали фундаментальну працю Володимира Набокова – його коментований переклад “Євгенія Онегіна” О.Пушкіна для американських читачів. Переклад як засіб міжкультурної комунікації завжди був актуальним для письменника. В одному з інтерв’ю (червень 1962 р.) він зазначав, що метою його десятирічної роботи над пушкінським твором “было создание скрупулезного, подстрочного, абсолютно буквального перевода этого произведения, с обильными и педантичными комментариями, объем которых намного превосходит размеры самой поэмы” [3, 114]. Потреба у такому коментуванні (реальному, соціокільтурному) зумовлена передусім тим, що у романі О.Пушкіна багато реалій, етнографічних, історичних, культурних, мовних, які були незрозумілі навіть сучасникам “Євгенія Онегіна”, а також російським читачам ХХ ст., тим більше – іншомовним читачам. В. Набоков, якому притаманний координативний білінгвізм, зміг у своїй праці дати американським реципієнтам ключ до “духу мови” (за В.Гумбольдтом) і особливостей культури іншого, російського, народу.

Далі ми на окремих прикладах проілюструємо майстерність Набокова – перекладача, коментатора, зупинимося лише на реальному коментарі, тобто на коментарі специфічних для російської культури реалій, прецедентних феноменів, символів і под.

В оригінальному тексті згадуються тогочасні періодичні видання, наприклад:

Я знаю, дам хотят заставить
 Читать по-русски. Право, страх!
 Могу ли их себе представить
 С “Благонамеренным” в руках.

В. Набоков переклад супроводжує енциклопедичною інформацією про журнал, який видавався у 1818-1827 роках:

I know: some would make ladies
 read Russian. Horrible indeed!
 Can I imagine them
 with *The Well-Meaner* in their hands? [6]

/ The Well-Meaner in their hands / S Blagonamerennim v rukah: The Blagonamerenniy was a monthly, then a weekly, magazine (1818-27), edited by Aleksandr Izmaylov (1799-1831), author of Fables (1826) [6].

У російській культурі прецедентним феноменом може слугувати ім'я письменника Д.Фонвізіна, якого теж треба представляти іншомовному читачеві:

Блистал *Фонвизин*, друг свободы.
 Sparkled *Fonvizin*, freedom's friend [6].

Fonvizin: Denis Fonvizin (1745-92), author of a primitive but racy and amusing comedy *The Minor* (*Nedorosl'*, produced Sept. 24, 1782). In its temporary slant, as a satire directed by an eighteenth-century liberal's honest pen against cruelty, smugness, and ignorance, it has lost most of its freshness [6].

В. Набоков коментує й географічні реалії:
 С кувшином *охтенка* спешит,
 Под ней снег утренний хрустит.
The Okhtan girl hastens with her jug,
 the morning snow creaks under her [6].

Okhta: East of the city, on the eastern bank of the Neva along a south-north stretch called Finnish Okhta. The Okhtan girl is carrying a milk jug; the snow "sings" underfoot (as Walter Scott says somewhere of creaking snow) [6].

Тут варто зауважити, що Набоков пояснює саму географічну реалію, а не відтопонімне утворення "охтенка" і пов'язану з ним традицію. Наприклад, М. Бродський у своєму коментарі "Євгенія Онегіна" підкреслював, що охтенка постачала молоко для жителів Петербургу.

Загальновідомо, що "Євгенія Онегіна" називають, услід за В. Белінським, енциклопедією російського життя. Насправді, він насичений

реаліями, пов'язаними з соціальними, побутовими, культурними умовами суспільства того часу. В. Набоков коментує одяг, напої, ігри, традиційні свята. Наприклад:

У них на *масленице жирной*
Водились русские блины.

У Набокова назва традиційного російського свята отримує не лише своєрідний переклад, але й розгорнутий коментар через порівняння його зі святом в Америці:

with them, during *fat Butterweek*
Russian pancakes were wont to be [6].

During fat butterweek / na maslayanitse zhirnoy: The epithet corresponds to that of Mardi Gras (Shrove Tuesday, last day of carnival, or Shrovetide, but second day of Lent in Russia). The Russian maslyanitsa lasts from Monday to Quinquagesima Sunday (Shrove Sunday), and next day (Shrove Monday) the Russian Velikiy Post (Great Fast) begins [6].

Ще приклад:

В день *Троицын*, когда народ
Зевая слушает молебен.

У коментарі до цієї реалії вказується, що це восьма неділя після Пасхи: В.Набоков пояснює й традиційні російські напої, наприклад квас:

Им *квас* как воздух потребен.
Kvas was as requisite to them as air [6].

Im kvas kak vozduh bil potreben: kvas is the national soft drink (sometimes mildly fermented), usually made of leavened rye dough or rye bread with malt. There are other varieties in which honey or fruit is used [6].

Усі наведені приклади ілюструють реальний коментар з його завданням пояснити позамовні факти – власні імена, географічні назви, явища культурного та побутового життя, специфічні саме для Росії. Однак слід зауважити: В. Набоков не просто подає американським читачам енциклопедичну інформацію, він доволі послідовно прагне врахувати

художній контекст твору і своїми додатковими поясненнями, коментарями допомогти іноземному читачеві правильно сприйняти літературний твір і відповідну національну культуру. У Набокова, по суті, спостерігається комплексний коментар роману О.Пушкіна, в якому поєднуються реальний, лінгвокраїнознавчий, соціокультурний. Його, без сумніву, можна вважати ефективним засобом міжкультурної комунікації у сфері художньої літератури.

Література

1. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія у 2-х т. / Ю.І. Ковалів. – К.: ВЦ “Академія”, 2007.
2. Селіванова О.О. Основи теорії мовної комунікації / О.О. Селіванова. – Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю.А., 2011. – 350 с.
2. Набоков В.В. Комментарий к роману А.С.Пушкина “Евгений Онегин” / В.В. Набоков. – СПб.: Искусство, 1998. – 928 с.
3. Набоков о Набокове и прочем: Интервью, рецензии, эссе [Електронний ресурс] / Сост., коммент. Н.Г. Мельникова. – М.: Высшая школа, 2002. – 704 с. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.litmir.info/br/?b=110660>.
4. Набоков В.В. Заметки переводчика / В.В. Набоков // В.В. Набоков: pro et contra. – Т. 1. – СПб.: Искусство, 1997. – С. 107 – 123.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
6. Eugene Onegin: A Novel in Verse: Text A.S.Pushkin / Transl. by V.Nabokov [Електронний ресурс] / Princeton University Press, 1975. – Режим доступа до ресурсу: https://books.google.com.ua/books?id=VKDI_36ufyIC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Воробьёва Л.М. Комментарий к художественному произведению в контексте межкультурной коммуникации.

В статье рассматривается комментарий к художественному тексту как

средство межкультурной коммуникации, как дополнительный текст, который способствует более полному пониманию основного текста иностранным читателем, представителем другой культуры. Анализируются его виды (реальный, социокультурный) и функции в комментированном переводе В.В. Набокова романа А.С. Пушкина “Евгений Онегин”.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, перевод, социокультурный комментарий, реалии, лакуны.*

Vorobyova L.M. Commentary to a literary work in terms of cross-cultural communication

The paper is devoted to such issue as commentary to a literary work. It is studied as an additional text, a system of explanations that help a foreign reader from another culture to understand a text to a full. Thus, we consider it as a cross-cultural communication tool with special functions, namely informative, interpretative, evaluative, and so on.

The material for analysis became the commented translation of A.Pushkin’s “Eugene Onegin” made by V.Nabokov for American readers. The translation includes various commentaries, namely textual, historical-critical, cultural, linguistic scientific, and so-called “realia” ones. The key types of commentary in terms of cross-cultural communication is “realia” or socio-cultural commentary. Its aim is to explain specific Russian realia, precedent phenomena, and symbols.

V.Nabokov offers American readers quite full encyclopaedia information connected with numerous social, everyday-life, and cultural realia peculiar to Russian society of the XIX century. Moreover, he tries to take into account the literary context of the novel and to help the foreign reader to accept the literary work and appropriate national culture correctly.

Key words: *cross-cultural communication, translation, socio-cultural commentary, realia, culture gaps.*

УДК 159:81”253-057.875

**Кочубей О.С.
м. Рівне**

**ОСНОВНІ РИСИ ПОНЯТТЯ «МІЖКУЛЬТУРНА
КОМПЕТЕНЦІЯ» В СТРУКТУРІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Резюме. *Стаття призначена дослідженню ролі міжкультурної компетенції у структурі перекладацької компетентності майбутніх*

філологів. Висвітлено основні дослідницькі напрямки щодо ролі міжкультурної взаємодії та міжкультурного спілкування у процесі підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Запропоновано модель перекладацької компетентності з урахуванням наявності в її структурі міжкультурної компетенції як важливої складової.

Ключові слова: *компетенція, міжкультурне спілкування, перекладацька компетентність, міжкультурна взаємодія.*

Вступ. Одним із головних завдань сучасної освіти є виховання фахівця такого рівня, який здатний пізнавати й створювати культурні продукти шляхом діалогічного спілкування, готовий до ефективної соціальної взаємодії на основі прийнятих в суспільстві моральних і правових норм тощо, що вимагає від усіх учасників навчального процесу високого рівня комунікативної культури, комунікативної компетентності, сформованих навичок спілкування тощо.

Залучення студентів до міжкультурної комунікації є надзвичайно складним та значущим в процесі набуття ними перекладацької компетентності. А, відтак, **мета** статті полягає у визначенні змісту поняття «міжкультурна комунікація» та окресленні її ролі для перекладацької діяльності майбутніх фахівців.

Основний виклад матеріалу. В межах культурологічного підходу до визначення перекладацької компетентності (І.С.Алексеева [4], Л.І.Духова [5], О.Д.Огуй, [3]) поняття перекладацької компетентності тісно пов'язують з міжкультурною комунікацією, яку автори розглядають як:

- сукупність різноманітних форм взаєностосунків і спілкування між індивідами і групами, що належать до різних культур; опанування студентами базовими навичками, якими слід оволодіти під час суб'єкт-суб'єктивного спілкування [2];
- процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, що послуговуються ідентичними мовами, але відчують лінгвокультурні

особливості партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1].

Отже, задача перекладацької діяльності полягає в забезпеченні успішної комунікації між носіями різних мов. Таким чином, у ситуаціях контакту представників різних культур (лінгво-культурних спільнот тощо) мовний бар'єр – не єдина перешкода на шляху до взаєморозуміння. Національно-специфічні особливості самих різних компонентів культур комунікантів (особливості, які роблять можливою реалізацію між цими компонентами етнодиференційних функцій) можуть значно ускладнити процес міжкультурного спілкування. Таким чином, можна зробити висновок, що перекладач виконує роль не лише мовного посередника, але й посередника між культурами. Не випадковими є думки, що “переклад – це не тільки взаємодія мов, але й взаємодія культур... Процес перекладу “перетинає” не лише межі мов, але й межі культур” [7, с. 18].

Для здійснення ефективної міжкультурної та міжособистісної комунікації перекладачі повинні мати знання соціокультурного контексту щодо використання іноземної мови, а також вміння в даному контексті спілкуватися, тобто йдеться про оволодіння міжкультурною компетенцією. Формування перекладацької компетентності у студентів, вважає Т.Г.Зав'ялова, не може обмежуватися власне лінгвістичними методиками, спрямованими на формування мовної та мовленнєвої компетенцій. За умов використання комплексного підходу щодо подачі матеріалу доцільно поєднувати вивчення власне лінгвістичних феноменів із тлумаченням культурних реалій, історичного контексту і сучасного соціального середовища, що впливають на особливості їхнього вживання та обґрунтування, модифікацію лексичного значення окремих реалій тощо [6]. Спираючись на доробок вітчизняних та зарубіжних науковців, нами було розроблено структуру перекладацької компетентності філолога, яка складається із певних компонентів, які вміщуватимуть ті чи інші види

компетенцій. Перекладацька компетентність включає такі компоненти: когнітивний, соціально-психологічний та аксіологічний. Когнітивний компонент перекладацької компетентності фахівця ми розглядатимемо як єдність деяких його складників: *мовної (або лінгвістичної) компетенції* – обсягу знань про мову і володіння всіма його підсистемами; *мовленнєвої (або комунікативної) компетенції* – практичного оволодіння мовою, уміння вільно висловлювати свої думки; *лінгвокраїнознавчої* – знання культурних особливостей іншої країни, традицій та ін.; *інтерпретативної компетенції* – здійснення філологами мовної, метамовної, соціокультурної, та глибокої смислової інтерпретації вихідного тексту. Соціально-психологічний компонент вміщує такі компетенції: *соціально-особистісні* (вміння орієнтуватися та визначатися в системі загальнолюдських цінностей та ін.); *загальнонаукові компетенції* (вміння використовувати у перекладацькій діяльності теоретико-методологічний науковий та вузько категоріальний філософський аспект та ін.); *міжкультурну компетенцію* як наявність у філолога емпатійності, толерантності, рефлексії; *інформаційну компетенцію* як знання комп'ютера, вміння працювати з електронною поштою, використовувати електронні ресурси. Аксіологічний компонент складається з трьох підструктурних елементів: творчої компетенції, прогностичної компетенції та ціннісної компетенції. *Творча компетенція* пов'язана з художнім перекладом. *Прогностична компетенція* передбачає прогнозування фахівцем змісту, який він почує (прочитає) в подальших авторських (творчих) наробках. *Ціннісна компетенція* відповідає за здійснення повноцінної міжмовної естетичної комунікації шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому, створеному перекладачем тексті іншою мовою.

Висновки. Отже, слід зазначити, що міжкультурна компетенція є важливою складовою перекладацької компетентності філолога, тому що дозволяє успішно здійснювати міжкультурну взаємодію, яку покладено в основу перекладацької діяльності фахівця.

Літературні джерела

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 343 с
2. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація» / Ірина Юріївна М'язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8 . – С. 108–113.
3. Огуй О. Д. Лінгвістика та перекладознавство / Олександр Дмитрович Огуй, Ольга Ярославівна Івасюк // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 165–166 : Германська філологія. – Чернівці : Рута, 2003. – С. 145–157.
4. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : [уч. пос. по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей] / Ирина Сергеевна Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 278 с.
5. Духова Л. И. Профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя / Людмила Ивановна Духова, Людмила Степановна Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 22–27.
6. Завьялова Т. Г. Формирование терминологических средств стратагематики в китайской культуре / Татьяна Георгиевна Завьялова // Восток – Запад : ист.-лит. альм. / Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, Центр “Восток- Запад” 2003 – 2004 / под. ред. акад. В. С. Мясникова [и др.]. – М. : Восточная литература РАН, 2005. – С. 255–275. – (К 85-летию акад. С. Л. Тихвинского).
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : [пособие для учителей иностр. яз.] / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

Самборская И.Н.

Ровно

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА И МОТИВИРОВАННОСТЬ ПРОИЗВОДНОГО СЛОВА

Проблема взаимоотношения формы и содержания языковых единиц является одной из ключевых проблем современного языкознания. Содержательное наполнение языковых единиц – это та сфера, которая обеспечивает выполнение языком его важнейших функций. Только единство двух сторон языкового знака делает его средством удовлетворения актов познания, социальных потребностей данной языковой общности людей.

Будучи полифункциональным, язык дает наименования вещам, явлениям, способствует обобщению и дифференциации их свойств и отношений, что предполагает использование различных языковых средств, в первую очередь – номинативных.

Существенным, определяющим для слова как номинативной единицы является диалектическое единство и взаимообусловленность формы и содержания. Как известно, форма репрезентирует внутреннюю структуру содержания и является его внешним выражением. В связи с этим указывают на «качественное расслоение языковой формы, на существование двух сторон формы, неразрывно связанных друг с другом: внешней (внешней организации содержания и способа связи данного явления с другими) и внутренней формы (способа существования содержания, его структуры), при этом отмечая, что «повод для образования внешней формы – внутренняя [7, 180-182]. Поэтому познание сложной взаимосвязи между формой и содержанием языкового знака выдвигает на передний план понятие внутренней формы слова, с выяснения которого, по словам В.М.Русановского, «должно начинаться изучение всех других ингредиентов языка как сложной системы систем» [9, 14].

Одной из важных характеристик языкового знака, раскрывающих соотношение формы и содержания, является категория мотивированности.

Мотивированность производных слов /ПС/ нельзя рассматривать изолированно от понятия внутренней формы /ВФ/, поскольку, как отмечает Е.С.Кубрякова, «производное слово, построенное по определенной словообразовательной модели, является мотивированной единицей не только в том смысле, что содержит в самом себе в виде производящей основы источник названия, но и в том отношении, что его формальная структура выступает как внутренняя форма, обладающая вполне определенной значимостью» [6, 44].

Таким образом, цель настоящей статьи – раскрыть своеобразие ВФ как средства реализации мотивированности, поскольку анализ ВФ слова, фиксирующий операцию установления признаков именуемого на основе выявления его взаимосвязи с другими явлениями действительности, позволяет определить глубинные аспекты мотивированности: взаимообусловленность характера отражения реалий в сознании человека и структуры наименования, формируемого для обозначения этой реалии.

Как известно, большой вклад в разработку теории ВФ, в понимание взаимозависимости между формой и содержанием языкового знака, механизма выражения мысли в слове внес в отечественное и мировое языкознание А.А.Потебня.

В отличие от В. Фон Гумбольдта, ученого интересует субъективный, психологический аспект слова, т.е. выявление самого способа, с помощью которого членораздельный звук приобретает характер языковой единицы, обозначающей определенное содержание. А.А.Потебня отмечает, что «внутренняя форма есть центр образа», «один из его признаков, преобладающий над всеми остальными». Следовательно, ВФ как наиболее яркий /важнейший или наиболее субъективно значимый/ признак «чувственного образа» /как совокупности многих признаков, образующий единство/ становится основой обозначения, представителем значения слова [8, 124 -132].

Важным в концепции А.А.Потебни является обоснование апперцептивного характера ВФ, т.е. зависимости формирования образа, кладущегося в основу наименования, от ранее познанного. При этом образование наименования происходит по принципам аналогии и ассоциации и затем слияния. По наблюдениям ученого, ВФ слова как средство апперцепции, как объективированный элементами образующей структуры знака комплекс ассоциаций, отображающий взаимосвязь обозначаемого с другими явлениями действительности, выступает основой для формирования лексического значения номинативной единицы, тем самым способствуя раскрытию семантики слова носителями языка.

В изучении ВФ накоплено немало фактов, наблюдений, обобщений, однако в лингвистике до сих пор не сформировалось единое понятие ВФ, не описана в полной мере сущность этой категории, что обусловило недифференцированное, разноаспектное употребление термина, его смешение с другими понятиями.

Так, нередко языковеды (Н.В. Гяч, В.М.Павлов, Н.Г.Комлев, В.А.Звегинцев и др.) смешивают понятия внутренней формы и мотивированности, ставя между ними знак равенства [1; 2; 5]. Ср., например, утверждение Л.Р.Зиндера о том, что под мотивированностью в языкознании понимается семантический анализ означаемого, семантическая структура знака, или его ВФ [3, 347]. С этим трудно согласиться прежде всего потому, что не только семантический анализ обнаруживает мотивированность. Выявить ее наличие можно лишь в результате сопоставительного анализа формы и содержания, тогда как ВФ осуществляет связь между асемантическим и семантическим знаками, вербализуя, наполняя языковым содержанием материальную сторону номинативных единиц. Кроме того, мотивированность, указывая на принадлежность базового слова или словосочетания к той или иной части речи и семантической группе, работает на собственно словообразовательную характеристику слова. Понятие же ВФ

вскрывает характер /природу/ наименования, оно связано с ономаσιологическим аспектом слова.

На разграничение мотивированности и ВФ указывает Е.В.Комина, употребляя вместо этих терминов понятия «мотивация слова» и «ассоциативное структурирование». Определяя внутреннее структурирование /ВФ/ как «мотивированность слова в смысле наличия ассоциативных связей между формой слова и его значением», автор предлагает отграничивать его от мотивированности – понятия более широкого, «поскольку мотивированными могут быть слова не только ассоциативно членимые, но и соотносящиеся с другой единицей словаря во всем своем фонемном /графемном/ составе» [4, 63].

Отрицая смешение понятий ВФ и мотивированности, нельзя вместе с тем их противопоставлять. Категория мотивированности является ключевой при рассмотрении вопросов взаимоотношения между ВФ и лексическим значением языкового знака. Ведь мотивированность производного слова позволяет объединить новый опыт со старым, определить неизвестное через известное, вводить в устоявшуюся картину мира новые черты и детали. Другими словами, мотивированность является своеобразным апперцептивным представлением одного или нескольких признаков предмета, явления действительности, выраженное средствами языка в его названии. При этом, как отмечает Е.С.Кубрякова, «мотивированность производных номинативных единиц в большинстве случаев соотносится с их «внутренней формой» и, следовательно, с такой поверхностной репрезентацией глубинных семантических признаков, которая сопряжена с выводением хотя бы части из них на уровень морфологической структуры слова» [6, 20]. Поэтому мотивированность можно определить как свойство ВФ, а ВФ – как основу мотивированности. Раскрывая мотивированность слова, необходимо сопоставлять его значение и ВФ, фиксируя при этом общие характеристики ВФ и лексического значения, констатируя наличие проекционных связей между ними.

Таким образом, следуя А.А.Потебне, ВФ можно рассматривать как важнейший глубинный аспект мотивированности. ВФ, будучи средством выражения мотивированности, «аккумулирует» в себе мотивационные отношения производных слов, делает понятной, объяснимой связь между значением и звуковой формой номинативной единицы, тем самым облегчая восприятие слова ввиду «угадываемости» его значения и оперирование новыми понятиями, включая их в привычный мир вещей, эксплицитно указывая на конкретный характер связи нового со старым при наименовании.

Необходимость изучения номинативной деятельности человека в ее связи с отражательными, познавательными процессами, исследование феномена мотивированности номинативных единиц и обуславливает дальнейшую всестороннюю разработку концепции ВФ, выяснения ее определяющей роли в формировании значения наименования.

Литература:

1. Гяч Н.В. О мотивированности аббревиатур / Н.В.Гяч, В.М.Павлов // Материалы семинара по проблеме мотивированности языкового знака. – М.: Наука, 1989. – С. 25-32.
2. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория / В.А.Звегинцев. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 248 с.
3. Зиндер Л.Р. Условность и мотивированность языкового знака / Л.Р.Зиндер // Фонетика. Фонология. Грамматика. – М.: Наука, 1971. – С. 346 – 351.
4. Комина Е.В. Мотивация как лингвистическое явление / Е.В.Комина // Семантика и структура слова. – Калинин: Издательство Калининского университета, 1984. – С. 59-65.
5. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова / Н.Г.Комлев. – М.: КомКнига, 2006. – 192 с.
6. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование / Е.С.Кубрякова. – М. : ЛИБРО-КОМ, 2010. – 88 с.

7. Левицкий В.В. Семасиология / В.В. Левицкий. – Винница: Нова книга, 2006. – 512 с.
8. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А.Потебня. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.
9. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики / В. М. Русанівський. – К. : Наукова думка, 1988. – 236 с.

І.Г. Войтенко

м. Луцьк

РОЛЬ ГЕОГРАФІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ У АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Стаття присвячена дослідженню національно-географічного стереотипу у англomовних промовах, окреслюється структура стереотипів, механізми їх формування та функціонування.

Ключові слова: *географічний стереотип, позитивне представлення.*

Протягом розвитку людства уважалося, що головний поштовх до формування народу, його характеру й культури дають природні умови, у яких цей народ історично живе. “Народи жарких кліматів боязкі, як старі; народи холодних кліматів відважні, як юнаки”, – писав французький мислитель 18 століття Ш. Монтеск’є.

Кожна мова по-своєму членує світ, має свій спосіб його концептуалізації. У кожного народу, кожної нації є свої власні уявлення про навколишній світ, про людей, про представників іншої культури. У суспільстві складаються певні стереотипи – як щодо самих себе, щодо поведінки та традицій в межах свого культурного простору, так і відносно представників іншого мовного і культурного простору. Актуальність теми викликана інтересом дослідників до питань взаємодії мови, культури, психології народу. Феномен і поняття "стереотип" привертає велику увагу дослідників, багато вчених (У. Ліпман, И.С.Кон, Ю.А. Сорокін, І.Ю. Марковина, А.В. Павловська, Н.В. Уфимцева, В. В. Красних та ін.) займаються вивченням даної проблеми. Новизна дослідження полягає в тому,

що феномен стереотипу буде розглядатися в широкому розумінні – як поняття, що включає в себе представлення однієї нації про культуру іншої нації в розрізі географічного розташування. Мета роботи – дослідити взаємодію понять стереотип і географічне положення народу, національний характер, виявити особливості відображення національної культури в стереотипах.

Назва “the Foggy Albion”, що вважається однією з найдавніших назв Великої Британії походить від латинського слова, що означало “white” і могло відноситися до the White Cliffs of Dover (більш-менш найближчої географічної точки Британії до континентальної Європи) [4]. Англія, особливо Лондон, ають репутацію густого “pea soup” в зв’язку з густими туманами та традицією використання вугілля для опалення осель.

Г.-В. Гегель вважав що: “Незмінність клімату, уся сукупність властивостей і особливостей країни, у якій та або інша нації має своє постійне місцеперебування, сприяє незмінності її характеру. Особливо важливий при цьому зв’язок з морем.” Розглянемо фрази-кліше “maritime nation” “maritime country”, які формують стереотипне уявлення про країну як про таку, що має більше можливостей для розвитку. Отож, якщо країна має доступ до моря – це визначає її економічний та політичний статус: “Britain is a maritime nation. Maritime industries have shaped our past as well as our future, are an engine for growth, and are a vibrant, dynamic element of our economy” [7].

Доступ до моря – це не лише доступ до морських продуктів харчування, але й міжнародна торгівля, в минулі часи можливість дослідження світу, захисту власних територій та захоплення нових колоній, що й до сьогодні визначає політичне та економічне становище таких країн як Велика Британія, Іспанія та інших. Зрозуміло, що з розвитком новітніх технологій значимість морських шляхів зменшується: “One thing’s for sure. We cannot afford to live on past glories alone. Yes, we have a long and proud history as a maritime nation. Once, all knew that Britain ruled the waves.” Для країн, що стали потужними саме завдяки морю, зокрема для Великої Британії, розвиток морської галузі і

надалі має пріоритетне економічне значення: “Building the best financial environment will encourage a bold, sustainable and home-grown maritime industry, attracting and supporting international business and inward investment to the UK” [6]. Обслуговування морських портів та суднобудування і надалі забезпечують працевлаштування: “a dynamic industry providing rewarding and exciting job opportunities“. Активізація стереотипу “maritime nation” відбувається за допомогою лексем: *maritime industries; maritime services; shipping ports; international trade; world’s maritime centre; multinational maritime companies; shipping industry; the River Thames; docks, our shipping and our seafarers; reliant on sea trade; maritime sector; seafaring country; freight travelling; world shipping; maritime and coastal tourism.*

Хоча вважається, що “the very idea of ‘maritime’ is outdated” в зв’язку з розвитком залізничного та повітряного транспорту. Все ж важливими і такими що активно розвиваються лишаються круїзна та туристична галузі, невід’ємними складовими яких є саме доступ до моря: “Maritime tourism refers to sea-based activities such as boating, yachting, cruising, nautical sports as well as their land-based services” [5]. Використання доступу до моря для розвитку туристичної інфраструктури робить країну ще привабливішою з економічної точки зору.

Стереотип “maritime country” активно використовується економістами та політиками для позитивного представлення власної країни. Географічний стереотип не обмежується лише вищеподаними прикладами, а включає в себе низку інших явищ, зумовлених географічним розташуванням країни. Цікавими для майбутніх розвідок у контексті політичного дискурсу є соціально-географічно зумовлені поняття “melting pot”, “Caribbean island countries”, “European countries” та інші.

Література

1. Завгородня Л.В. Природа стереотипу та стереотипні інновації у публіцистиці / Л.В. Завгородня // Семантика мови і тексту. Зб. статей VI Міжнародної конференції. – Івано-Франківськ, 2000. – С. 197-201.

2. Королькова И. А. Речевые стереотипы в языковом этикете английского и русского языков [Текст] / И. А. Королькова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 293-295.

3. Леонтьев А.А., Тарасов Е.Ф. Національно-культурна специфіка мовної поведінки / А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов. – М., 1977. – 352 с.

4. Сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.wikipedia.org/wiki/Albion>

5. Сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/dgs/maritimeaffairs_fisheries/consultations/tourism/summary-report-consultation-on-tourism-in-the-eu_en.pdf

6. Сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gov.uk/government/speeches/our-future-as-a-maritime-nation>

7. Сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/410714/150309_Maritime_Lflt-ACCESSIBLE_1_.PDF

Войтенко И.Г. Роль географических стереотипов в англоязычном политическом дискурсе

Статья посвящена исследованию национально-географического стереотипа в англоязычных речах, механизмы их формирования, выражения и функционирования.

Ключевые слова: географический стереотип, положительное представление.

Voitenko I. The role of geographical stereotypes in English-speaking political discourse

The article is devoted to the exploration of the national geographic stereotype in English-language speeches, the mechanisms of their formation, expression, and function.

Keywords: geographical stereotype, positive image.

*Ступчик З.Р.,
Нововолинськ*

ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сьогодні у світовій освітній практиці існує багато актуальних засобів, різноманітних форм та методів інноваційного навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань учнями, розвиток їх розумової діяльності, виявлення умінь та навичок критичного осмислення проблем. Оскільки іноземна мова стає доступною для все більшого кола людей, це посилює їх мотивацію до вивчення англійської як основного засобу міжнародного спілкування та наукових досліджень. Постає необхідність організації навчального процесу так, щоб учні були здатні використовувати англійську мову у реальних життєвих ситуаціях, у процесі навчання і набуття знань.

У сучасних соціально-економічних умовах усе більшого значення набуває досконале володіння іноземною мовою. Ще здавна знання високо цінувалося в житті суспільства, але особливої актуальності володіння декількома мовами набирає сьогодні, відкриваючи перед людиною скарбницю іншомовної культури, нові стилі життя.

Надання можливості учням здобувати ключові компетенції, які є важливими для соціальних груп, вимагають підтримки та спеціалізованої допомоги, є основним завданням сьогодення. Уроки іноземної мови є оптимальним середовищем для формування основних компетенцій учня. Дослідженню даного питання присвячено праці сучасних науковців і викладачів: А. Дахіна, А. Хуторського, Т. Гусак [3], Т. Ладиженської [4], О. Скоблікової [5], Е. Бобінської, Р. Шиян та М. Товкало [1] тощо.

Н.А. Веніг під «ключовими компетенціями» розуміє реальну вимогу до засвоєння учнями / студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [2, с.18]. Ключові компетенції є комплексним поняттям. Вони охоплюють володіння

як рідною, так і іноземними мовами, математичні та базові науко-технічні, інформаційні та соціальні компетенції, уміння вчитися, ініціативність та підприємливість, культурну обізнаність та експресію, які необхідні учням у різноманітних життєвих ситуаціях.

Компетенція особистості виявляється у сформованості умінь користуватися писемною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від цілей і завдань висловлювання та громадського життя. Особливо актуальними при переході до ринкових відносин є такі якості, як ініціативність та підприємливість. Це означає здатність людини втілювати ідеї у життя, у тому числі планувати заходи і доводити їх до запланованої мети. Вони охоплюють ряд важливих аспектів, а саме:

- усвідомлення етичних питань;
- поінформованість щодо принципів економіки та питань, що є основою контексту праці та життя людини;
- уміння об'єктивно оцінювати власні сильні та слабкі сторони, а також оцінка ризику, пов'язаного з даними заходами.

Ініціативність та підприємливість є невід'ємними складовими сьогодення, оскільки становлять підтримку для індивідуальних осіб не тільки у щоденному приватному та суспільному житті, а також на роботі, допомагаючи усвідомлювати контекст праці та здатність використовувати свої шанси. Саме підприємливість є однією з ключових рис, за допомогою яких можна досягнути успіху навіть в неординарних екстремальних умовах, коли потрібен швидкий пошук, прийняття і реалізація оптимальних рішень.

Підприємливість – комплекс якостей, що забезпечують здатність досягнення конкретних цілей у господарській, соціальній або інших сферах суспільного життя за рахунок своєї ініціативи, винахідливості, самостійності, нестандартних рішень, готовності до ризику і відповідальності за результати.

Проблема формування ініціативності та підприємливості має як соціологічний, так і особистісний характер, адже особистість значною мірою може повноцінно розвиватися і реалізувати свої здібності лише при

достатньо високому рівні мовленнєвого розвитку. При цьому в учнів спостерігається взаємопов'язане навчання мови і писемного мовлення. З метою розвитку таких рис у дітей, навчання передбачає розв'язання таких завдань:

- з'ясування й обґрунтування методичних умов і способів, які сприятимуть формуванню ключових компетенцій учнів;
- розробка системи вправ для свідомого засвоєння учнями мовних засобів, необхідних для створення висловлювань і для оволодіння нормами доцільного вживання їх у писемному мовленні;
- підготовка учнів до активного спілкування;
- створення належного підприємницького тла через змістову складову заняття та форми навчальної діяльності.

Будь-якій успішній особі потрібне знання іноземної мови: інакше практично неможливо мандрувати, пізнавати світ чи налагоджувати міжнародні стосунки. Англійська як мова міжнаціонального спілкування стає важливим чинником успішного бізнесу. Уроки іноземної мови повинні будуватися таким чином, щоб мотивувати учнів не тільки до активного спілкування, а й за умови застосування правильних підходів – до усвідомлення себе як підприємливої особи, що вміє аналізувати, користуватися ІКТ, мислити інновативно, переконувати, ухвалювати відповідальні рішення тощо.

Формуванню підприємливості сприяє застосування інтерактивних методів навчання, що спонукають діяти і мислити. Вони орієнтуються на широкий спектр учнівських потреб та задовольняють їх. Учні мають можливість перебувати у змодельованому іншомовному середовищі, аналізуючи, дискутуючи, розмірковуючи про складні рішення, наслідуючи життєві ситуації тощо.

Використовуючи підприємницьке тло, учитель може додатково вмотивувати та зацікавити учнів, реалізуючи при цьому через зміст уроку соціокультурну лінію (вивчення матеріальної та духовної культури,

засвоєння знань, традицій). Адже будь-яку тему можна розглянути в різних ракурсах. Саме акцент на підприємницькій складовій допоможе дитині зі шкільних років зайняти активну позицію у суспільстві, яка базується на свободі вибору особистості.

Учень повинен володіти не тільки знаннями, але й конкретними вміннями та навичками, які б допомогли йому справитися з новою соціальною та економічно реальністю. Тобто формування ключових компетенцій не реалізується у вигляді окремої сфери діяльності, натомість їх включають до обсягу конкретних предметів, вибираючи відповідні методи та форми навчання.

У процесі підготовки до уроку важливим моментом є доцільність та послідовність використання різних технік та форм роботи, спрямованих на розвиток умінь та навичок, необхідних для мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння та письма.

Впровадження підприємницької складової у навчально-виховний процес дасть можливість виховати підприємливу особистість, яка готова відстоювати свою громадянську позицію.

Список використаної літератури

1. Бобінська Е. Уроки з підприємницьким тлом: Навчальні матеріали / Бобінська Е., Шиян Р., Товкало М. – Варшава, Сова. – 2014. – 399 с.
2. Веніг Н. Мовленнєва культура учнів / Н.Веніг // Обдарована дитина. – 2000. – № 4 – С. 18–20.
3. Гусак Т.М. Посібник сучасної практичної граматики з англійської мови / Т.М.Гусак. – К.: Фірма «Інкос», 2009. – 318 с.
4. Карпова В.М. Використання ігор в навчанні англійської мови / В.М. Карпова // Іноземні мови. – 1999. – №4. – С. 34–41.
5. Скоблікова О.В. Формування літературної компетентності учнів початкових класів / О.В. Скоблікова. – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 112 с.

*Денисова С.П.,
Кузьмич О.В.,
Ніколаєва І.А.,
Луцьк*

СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІНТЕНЦІЇ ЗВИНУВАЧЕННЯ

Комунікація є стратегічно обумовленим процесом. Це означає, що будь-яке висловлювання продукується мовцем з певною метою, для досягнення певного результату та здійснення певного впливу. З цього випливає, що за кожним висловлюванням стоїть мета, тобто «стратегічний результат, на який скероване конкретне спілкування, комунікативний акт».

Мета визначає особливості перебігу комунікації, способи та мовні засоби досягнення бажаного результату. Загальна мета комунікативного процесу на певному етапі спілкування втілюється у комунікативних інтенціях. Іntenцією є осмислений чи інтуїтивний намір адресанта, який «визначає внутрішню програму мовлення та спосіб її втілення», або «бажання, для реалізації якого будуть здійснені визначені кроки». Іntenційність мовлення є необхідною умовою спілкування, оскільки мовленнєва діяльність – це вид людської життєдіяльності, а кожна дія ініціюється певною ціллю.

Іntenційність є фактором, який забезпечує інтеракційність діалогу, коли на кожному етапі комунікації відбувається взаємодія інтеракційних інтенцій мовців. Іntenції у порівнянні з комунікативною метою є менш глобальними, оскільки втілюють не загальну ціль чи результат комунікації, а проміжний намір на певному етапі комунікативної взаємодії.

Іntenція звинувачення має на меті вираження негативного ставлення мовця до співрозмовника, поведінка якого оцінюється як відхилення від певної, прийнятої мовцем норми. Суть інтенції звинувачення полягає в тому, щоб вказати на відхилення від цієї норми та висловити своє негативне відношення до цього.

Результатом успішного втілення інтенції звинувачення є усвідомлення адресатом вини та неправильності своїх дій, а також зміна його поведінки у бажаний для адресанта спосіб. Деякі вчені стверджують, що результатом звинувачення є приписування адресату відповідальності за певні дії, що відбулися й отримали негативну оцінку адресанта.

Г. Грубер стверджує, що висловлювання-звинувачення складається зі стверджувальної та оцінювальної частин, які не завжди реалізуються одночасно у певній комунікативній ситуації. Прямі висловлювання-звинувачення містять стверджувальну та оцінювальну частини, а непрямі мають лише стверджувальну.

Отже, інтенції звинувачення можуть виражатися прямо (експліцитно) та непрямі (імпліцитно) залежно від ситуації мовлення, соціальних ролей та позицій комунікантів.

Звинувачення відноситься до конфліктного типу комунікації, а це означає, що на будь-якому етапі такий тип комунікації може перерватися або розвинути в небажане для мовця русло.

Непрямі звинувачення переважно втілюється питальними або спонукальними конструкціями, прагматика яких непрямі експлікує звинувачувальну інтенцію:

“So you don’t know Grandfather’s dead?” She made no attempt to break it gently; her mood was not tactful.” You none of you know how he died in the workhouse and was buried in a pauper’s grave?” Ernest stared at her in astonishment, Charlotte standing silently behind him.” You didn’t know that while you were having a good Christmas, Hester was making arrangements to send him away?” Ruth accused him, her voice sharp and cutting” (BNC).

За синтаксичним та семантичним типом це висловлювання є запитанням. Проте під впливом контексту воно послаблює свою функцію запити інформації та реалізує інше комунікативно-прагматичне значення. Запит інформації повністю нейтралізується інтенційним змістом звинувачення.

З контексту зрозуміло, що мовець знає запитувану інформацію і за допомогою запитання виражає своє негативне відношення до дій співрозмовників (She made no attempt to break it gently; her mood was not tactful, Ruth accused him, her voice sharp and cutting).

Одним зі способів вираження негативного відношення є багаторазове повторення однієї й тієї ж події, що підсилює категоричність висловлювання і є показником інтенції звинувачення.

Література:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Ключев Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Ключев. – М., 2002. – 320 с.
3. Король А.А. Висловлювання-звинувачення у сучасному німецькомовному художньому дискурсі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / А.А. Король. – Чернівці, 2007. – 20 с.
4. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения / О.Г. Почепцов. – К. : Вища школа, 1986. – 116 с.
5. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е.А. Селиванова. – К., 2004. – 336 с.
6. Gruber H. Streitgespräche : zur Pragmatik einer Diskursform / H. Gruber. – Opladen : Westdt. Verl., 1996. – 354 s.
7. Hundsnurscher F. Streitspezifische Sprechakte / F. Hundsnurscher // Intention – Bedeutung – Kommunikation. Kognitive und handlungstheoretische Grundlagen der Sprechakttheorie. – Opladen : Westdeutscher Verlag GmbH, 1997. – S. 364-375.

КОМУНІКАТИВНІ ІНТЕНЦІЇ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Дослідження мовних явищ в межах комунікативно-прагматичної парадигми лінгвістики є актуальними на даний час. Чимало з них пов'язані із аналізом намірів комунікантів, їх цілей, розуміння вихідних установок адресанта. Стверджується, що прагматичне значення таких установок слід відстежувати шляхом аналізу мовлення адресанта, залучаючи такі важливі елементи, як комунікативна інтенція адресанта, комунікативний ефект висловлення [8, 145]. Дослідженням ролі інтенції в процесі організації мовленнєвої діяльності займалися як вітчизняні, так і іноземні лінгвісти (Н.Д. Арутюнова, О.С. Ахманова, Ф.С. Бацевич, В.З. Дем'янков, І.А. Падучева, Г.Г. Почепцов, О.О. Селіванова, Л.П. Семененко, И.А. Стернін, Т.А. Ван Дейк, Дж. Остін, Дж. Серль та ін.). Значна кількість праць в даній галузі належить соціологам та психологам (Е. Берн, Г.Х. Вригт, Л.С.Виготський, Т.М. Дрідзе, А.А.Леонтьєв та ін.). Однак, актуальність нашого дослідження обумовлена недостатньою систематизацією уявлень про місце, роль та принципи функціонування досліджуваного поняття в межах сучасних прагматичних теорій (теорії мовленнєвих актів, теорії мовленнєвої діяльності, теорії мовленнєвого впливу тощо), а також про мовні засоби вираження інтенції мовця у політичному дискурсі.

Таким чином, **метою** нашої роботи є системне представлення феномену інтенції, виявлення її різноаспектних суттєвих характеристик та її співвіднесення з комунікативними стратегіями адресанта.

Реалізація даної мети передбачає виконання таких **завдань**:

1. Надати загальну характеристику явища інтенції та виявити її основні параметри.
2. Аргументувати наявність ієрархії інтенцій відносно комунікативних стратегій мовця в американському політичному дискурсі.

Психологічні словники визначають поняття «інтенція» (від лат. *intentio* – увага, прагнення) як спрямованість свідомості на той чи інший предмет [7]. Оксфордський словник зазначає, що інтенція – будь-яке бажання, план, мета, задача або переконання, яке орієнтує на певну мету, кінцевий стан, при чому таке прагнення є усвідомленим. Вирішальним для лінгвістики у філософсько-когнітивістському розумінні інтенціональності є те, що остання є властивістю як свідомості, так і мови. Мова віддзеркалює комунікативні інтенції мовця, тому створений текст не може не надавати уявлення про інтенції його автора.

Слід зазначити, що у мовознавстві зазвичай використовують терміни «комунікативна інтенція», «комунікативний намір», «ціль висловлювання комунікантів». За визначенням Ф.С. Бацевича, комунікативна інтенція – це «осмислений чи інтуїтивний намір адресанта, який визначає внутрішню програму мовлення і спосіб її втілення» [1, 116]. Інтенціональність мовлення може бути прямою, тобто наївною. Таку інтенцію кваліфікують як первісну. Більш складні, завуальовані інтенції, інтенції зі складною лексичною структурою, визначають як вторинні. Їх мета, передусім, здійснити психологічний та інформаційний вплив на аудиторію. Особливий інтерес викликають саме вторинні інтенції, адже саме вони становлять певні складнощі у їх виявленні та оцінці.

З огляду на вищезазначене, комунікативну інтенцію визначаємо як різновид ментальної репрезентації комуніканта, яка полягає в його намірі донести до адресата за допомогою природної мови певну спрямованість своєї свідомості на становище речей зовнішнього світу і завдяки цьому вплинути на нього.

Інтенція виявляється у вигляді емоційного ставлення чи когнітивної оцінки мовця предмета спілкування. Таким чином, вона може бути позитивно чи негативно забарвленою. Прикладом негативною інтенції є осуд, негативна оцінка, погроза. Прикладом позитивної інтенції – схвалення, заохочення, підтримка та позитивна оцінка. Виявлення в тексті позитивних

чи негативних інтенцій та їх подальша класифікація є способом розпізнавання істинної спрямованості тексту та прихованих (або явних) цілей автора. Практичний сенс такого аналізу є очевидним, адже прихована інтенціональність тексту є дієвим засобом впливу на аудиторію та відіграє суттєву роль у формуванні соціальних установок адресатів. Слід зазначити, що комунікативна інтенція автора увиразнена на мовному рівні цілою низкою різнорівневих одиниць.

Іншими, взаємопов'язаними з комунікативною інтенцією адресанта, елементами організації мовлення слід вважати комунікативні стратегії мовця. В політичному дискурсі комунікативні стратегії репрезентують «ланцюжок рішень мовця, його вибір певних комунікативних дій та мовних засобів» [4]. Інтенція, на думку О.О. Селіванової, є превербальним, осмисленим наміром мовця й відповідно, не має мовного характеру, а своєї мовної реалізації набуває через стратегію [6].

Беручи до уваги результати наукових пошуків провідних мовознавців, слід погодитися з тим, що стратегія визначається як комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення кооперативного результату, глобальних або локальних комунікативних цілей, ефективності інформаційного обміну та впливу в процесі мовленнєвого спілкування. Отже, стратегію слід розглядати як план реалізації наміру або інтенції. Стратегії спілкування прямо співвідносяться з інтенціями комунікантів: якщо інтенції мають глобальний характер, то йдеться про власне стратегії дискурсу, внутрішньо притаманні йому. Якщо автор висловлювання переслідує приватні цілі, то йдеться про локальні стратегії.

Розглянемо деякі комунікативні стратегії на прикладі американського політичного дискурсу з метою визначення комунікативних інтенцій адресанта. З цією метою скористуємося типологією існуючих інтенцій, що були виокремлені дослідниками. Отже, на даний час в межах політичного дискурсу виокремлено такі інтенції, як: аналіз, дискредитація, інформація, кооперація, критика, звинувачення, відвід критики, відвід звинувачень,

відмова в проханні, оцінювання, спонукання, розмежування, самокритика, самовиправдання, неявна самопрезентація, погроза, заспокоєння аудиторії тощо [4].

1. Узагальнення. Стратегія, яка використовується для того, щоб продемонструвати, що (негативна) інформація, щойно наведена чи така, що має бути наведена, не є випадковою чи виключною. Отже, інтенція мовця – закріпити можливу загальну думку.

*Our journey **has never been** one of short-cuts or settling for less. It **has not been** the path for the faint-hearted-...**Rather**, it has been the risk-takers, the doers, the makers of things...[9].*

2. Наведення прикладу. Конверсний хід, який демонструє, що загальна думка не просто «надумана», але ґрунтується на конкретних фактах. Інтенція мовця – самовиправдання.

*Homes have been lost; jobs shed; businesses shattered. Our health care is too costly; **our schools fail too many**;... [10].*

3. Посилення. Формульна стратегія, спрямована на кращий чи більш ефективний контроль над увагою адресата («притягнення уваги»), на покращення структурної організації інформації (наприклад, негативних предикатів) чи на підкреслення суб'єктивної макроінформації. Типові вирази: *This is a shame... It's awful...*

5. Очевидні поступки. Хід, який надає можливість для умовного узагальнення навіть у випадку залучення суперечливих прикладів, або такий, що дозволяє продемонструвати реальну чи уявну терпимість та співчуття, тобто він є складовою частиною позитивної самопрезентації.

6. Повтор. Формульний хід, функції якого близькі до посилення: привабливості уваги, структурування інформації, підкреслення суб'єктивних оцінок, більш значущих тем і т.ін.

Most Americans believe we should invest in education and medical research. Most Americans think we should protect commitments like Social Security and Medicare [12].

7. Контраст. Хід, що має декілька когнітивних функцій. Риторичну: привабливості уваги до учасників контрасту (структурування інформації). Семантичну: підкреслює позитивні та негативні оцінки людей, їх дій чи якостей. Присутня інтенція оцінки.

What comes of this moment will be determined not by whether we can sit to get her tonight, but whether we can work to get her tomorrow [13].

8. Пом'якшення. Даний хід обслуговує інтенцію самопрезентації, демонструючи розуміння та терпимість, а також, очевидно, «анулювання» оцінки чи узагальнення, які не можуть бути обґрунтовані. За його допомогою можна блокувати негативні висновки.

*For the world has changed, and **we must change** with it. **We remain** the most prosperous, powerful nation on Earth..., and **we are ready** to lead once more.... **our power** grows through its prudent use; **our security** emanates from the justness of our cause, the force of **our example**, the tempering qualities of humility and restraint. America must play its role in ushering in a new era of peace [11].*

9. Зсув. Цей хід є типовим для позитивної самопрезентації.

***To the Muslim world, we seek a new way forward,...** **To those leaders around the globe** who seek to sow conflict,...- **know** that your people will judge you on what you can build, not what you destroy..**To those who** cling to power through corruption and deceit..., **know** that you are on the wrong side of history;...[10].*

10. Ухиляння. В дійсності це низка різних ходів, що залучені в загальну стратегію ухиляння. З когнітивної точки зору ухиляння від розмови чи від теми може означати, що: 1 – інформація відсутня чи є неповною; 2 – можна надати лише невігідну інформацію; 3 – можна видобути лише негативний досвід, а відповідно, і думки, але вони небажані.

Текст інавгураційної промови Барака Обама містить слова: “*The state of the economy calls for action*” [10]. Це приклад вуалювання неприємної реальності.

Таким чином, вищенаведені стратегії презентують не що інше, як реалізацію інтенції мовця в політичному дискурсі. Перспектива подальших досліджень в цьому напрямку полягає у дослідженні мовних засобів реалізації комунікативних інтенцій в англomовному політичному дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров / Бахтин М. М. // Собрание сочинений: В 7 т. – М.: Русские словари, 1997. – Т.5 – С. 159-206.
3. Дейк Т. В. Вопросы прагматики текста / Т. Ванн Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. – М.: прогресс, 1978. – С. 259-336.
4. Лапшова О. А. Психологическое содержание текста и его оценивание / Лапшова О. А. // Психология высших когнитивных процессов. Антология. Серия: Труды института психологи РАН / Под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. И. Чуприковой. – М.: Институт Психологии РАН, 2004. – С. 236-249.
5. Олійник А. Д. Етапи комунікативного акту як категорії прагмалінгвістики / А. Д. Олійник // Матеріали VI міжнародної наукової практичної конференції «Основні проблеми сучасної науки. – 2010». – Том 19. Філ. науки, - Софія: «Бел ГРАД-БГ» ООД, 2010. – С. 37-40.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
7. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640с.
8. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты Текст. / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
9. The New York Times. Transcript of President Obama's Election Night Speech. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nytimes.com/2012/11/07/us/politics/transcript-of-president-obamas-election-night-speech.html?pagewanted=all>.

10. The New York Times. Barack Obama's Inaugural Address. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nytimes.com/2009/01/20/us/politics/20textobama>.

11. Barack Obama "State of the Union Address" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukraine.usembassy.gov/state-union.html>

12. Barack Obama. "The Country We Believe In" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukraine.usembassy.gov/obama-fiscal-policy.html>

13. Барак Обама "Звернення про стан країни" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrainian.usembassy.gov/uk/state-union-2011.html>

СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Калініченко М.М.

Рівне

ЗАГУБЛЕНИЙ ОСТРІВ ГЕРМАНА МЕЛВІЛЛА

У передмові українського перекладу роману “Мобі Дік, або Білий Кит” (1984), відомий радянський американіст Юрій Ковальов із сумом проголосив: “Недовга історія американської літератури повна трагедій. Немає їм ліку, отим нещасним, зацькованим, замученим, доведеним до розпачу, до білої гарячки, до самогубства американським митцям”. Саме такою, на його думку, “була й доля одного з найбільших американських романістів ХІХ сторіччя Германа Мелвілла” [1, с.5].

З огляду на оці твердження Ковальова складається враження, що автора “Мобі Діка”, який колись приятелював із канібалами і полював на велетенських левіафанів над морськими безоднями, більше за все жахали американські літературні критики. На початку літературної кар’єри, в оповіданні “Отоо”, Мелвілл із усмішкою назвав їх “впертими віслюками і

дурноголовими мулами”, нездатними осягнути велич справжнього мистецтва. Але ішов час, й оці “віслюки” оберталися у його листах і щоденниках на страхітливих інфернальних істот, на кшталт тих, що мучили святого Антонія, або набували рис невблаганних іспанських інквізиторів, здатних знищити будь-якого літературного еретика. Свій останній великий прозовий твір, роман “The Confidence Man” (1857), митець присвятив жертвам аутодафе...

Особливо тяжким у житті письменника став 1852-й рік, коли видавництво братів Гарперів надрукувало його роман “Pierre”. Після досить неоднозначних відгуків на “Білого Кита” (1851), серед яких зустрічалися не лише критичні, але й сповнені щирого захвату, рецензенти були майже одностайними у своїх оцінках – щойно опубліковану книгу визнали бездарною, а її творця назвали божевільним.

Здавалося, що цей удар буде для письменника фатальним. Коли американська літературно-критична спільнота не зуміла оцінити його геніального “Білого Кита”, Мелвілл був приголомшений. Більшість чоловіків в його родині мали схильність до емоційних розладів. Фінансові негаразди стали причиною важкої психічної недуги і передчасної смерті батька письменника. Старший син Малкольм вкоротив собі віку. Молодший син перетворився на невиліковного алкоголіка і зник десь у Каліфорнії за невідомих обставин. Отже, неприйняття “Кита” та публічне засудження нового роману “Pier”, на успіх якого автор покладав чимало сподівань, могли б довести таку вразливу людину як Мелвілл до невиліковної депресії – можливо навіть до самогубства, або щонайменше до тої “білої гарячки”, про яку писав Ковальов.

Проте, як засвідчує найавторитетніший біограф письменника, професор Гершель Паркер, розгромні рецензії жодним чином не вплинули на Мелвілла. Ця обставина не викликала особливого здивування у більшості американських літературознавців, які зазвичай пояснювали напрочуд холоднокрровне ставлення письменника до провалу чергового роману якимсь

дивовижним авторським стоїцизмом, якому мабуть міг позаздрити навіть незламний капітан Ахаб. Однак існує й інше можливе пояснення. Митець не звертав уваги на слова огуди, що лунали звідусіль лише тому, що на той час – у звичній для нього манері – ігноруючи усе навколо – він вже працював над новою книгою – пригодницьким романом “Острів хреста” (The Isle of the Cross).

Цей твір не знайти в жодній книгарні або бібліотеці. Деякі впливові американські вчені вважали його не більш ніж літературознавчою містифікацією. До їх числа належать професори Ендрю Делбанко, Елізабет Шултц і Ричард Бродхед – останній взагалі відмовився повірити в те, що рік після публікації “П’єра”, який у житті зацькованого критиками письменника традиційно вважали “позбавленим будь-яких літературних прагнень” насправді виявився періодом нових творчих пошуків і відкриттів. Але цей роман існував. Цей загублений “Острів” Мелвілла – його єдиний неопублікований роман, над яким митець працював з літа 1852-го, і завершив його навесні 1853-го року. Мати письменника Елізабет Шоу Мелвілл у листі від 20 квітня 1853-го року безпосередньо згадувала про “новий роман”, який до того ж був “майже готовий до друку”.

Завдяки новим документам, які відшукали на горищі старого будинку родини Мелвілла шукачі старожитностей, стала відома точна назва книги. Кузина Мелвілла, Прісцилла, у листі до його сестри Августи запитувала, коли ж нарешті з’явиться “Острів хреста?” Августи відповіла, що “Острів” вже майже завершений і незабаром буде надрукований в одному з нью-йоркських видавництв. Однак, Мелвілл не зміг або ж відмовився опублікувати нову книгу без жодних пояснень і лише через кілька років неохоче натякнув, що зробити це йому “завадили”.

Визнання того факту, що після “Мобі Діка” і “П’єра” був створений ще один роман має величезне значення для сучасного мелвіллознавства. Звичайно, йдеться не про якісь суто формальні зміни у творчій бібліографії письменника. Передусім, необхідно докорінно переглянути процес творчої

еволюції Мелвілла, починаючи з 1852-го року. Як вважали протягом багатьох десятиліть (утвердженню цієї думки слід завдячувати передусім праці “Melville’s Quarrel with Fiction” 1979-го року за авторством професора Ніни Беїм), саме в цей час, під тиском критиків, Мелвілл свідомо відмовився від написання великих прозових творів романного жанру та спробував себе у якості поета і автора так званих “коротких історій” або малої прози.

У 2002-му році в останнього томі “Біографії” Мелвілла, створеної Г. Паркером, були представлені додаткові матеріали, які остаточно підтвердили факт існування неопублікованого роману “Острів хреста”. Підбиваючи підсумок та закликаючи потенційних опонентів до подальшої дискусії, Паркер спробував пояснити, які дослідницькі перспективи відкриває його текстуальна знахідка: “В світлі нових матеріалів про “Острів хреста” мають змінитися наші уявлення про історію розвитку творчості Мелвілла. Сучасний читач, і, передусім, сучасний дослідник постає перед непростим випробуванням – за відсутності тексту, він повинен зрозуміти, як саме цей роман допоміг письменнику перейти від “Білого Кита” та “П’єра” до “Бартелбі” [3, с.146].

Чи не заважке випробування запропонував мелвіллознавцям професор Паркер? Зважаючи на те, що текст роману не було знайдено, аналітики, які мають за мету встановити його істинне місцезнаходження в контексті літературної спадщини Мелвілла, прирікають себе на довготривалі шукання, що нагадують спроби віднайти легендарну Атлантиду. Подібним чином наукова спільнота Великої Британії вже довгий час намагається вигадати правдоподібний фінал незавершеного роману Чарльза Діккенса “Тасмниця Едвіна Друда”. Р. Бродхед навіть порівняв загублений “Острів” Мелвілла із космічними “чорними дірами”, існування яких начебто доведене астрофізиками, проте сучасна наука ще не отримала відповідного інструментарію для їх повноцінного вивчення [2]. Отже питання про те, як саме сучасні науковці мають досліджувати втрачений роман “Острів Хреста” у ширшому контексті творчої еволюції Мелвілла залишається відкритим.

Література

1. Ковальов Ю. Роман про Білого Кита / Юрій Ковальов // Мелвілл Г. Мобі Дік, або Білий Кит : [роман] / Герман Мелвілл ; з англ. пер. Ю. Лісняк ; передм. Ю. Ковальов. – К. : Дніпро, 1984. – С. 5 – 24. – (Вершини світового письменства ; кн. 48).
2. Brodhead, Richard H. “All in the Family.” Review of Herman Melville: A Biography, by Hershel Parker. New York Times Book Review, June 23, 2002, 13.
3. Parker H. Herman Melville : A Biography : in two volumes / Hershel Parker. – Baltimore, Maryland : The Johns Hopkins University Press, 1996 – 2002. Т. 2 : 1851 – 1891. – 2002. – 997 p. : ill.

УДК 811.111'25:82-312.9

І.А.Воробйова

м.Рівне

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕДАЧІ СТИЛІСТИЧНО ЗАБАРВЛЕНОЇ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕКЛАДАХ РОМАНУ Т.ПРАТЧЕТТА «ПРАВДА»

Жанр сучасної фантастичної літератури відрізняється розмаїттям тем, течій, проблематик. Однією з вельми популярних течій цього жанру є фентезі, сучасна казка чи міф іншими словами. Твір фентезі з казкою поєднує вигаданість усіх подій та явищ, чітка опозиція «добро vs зло», певний драматизм подій, герой і happy end. Від міфу фентезі взяло особливий обіг часу, не порівнюваний із нашим, і осягнення оточуючого світу не з точки зору науки, а з позиції віри.

У сучасній науці ще й досі точаться запеклі суперечки стосовно визначення поняття «література фентезі». Критики літератури й досі не дійшли спільного висновку стосовно його дефініції. Якщо говорити узагальнено, то під цим поняттям розуміють ті літературні жанри, в яких

основним сюжетним компонентом є магія, тобто сили, які не можна науково пояснити, як це роблять автори наукової фантастики [1].

На сьогодні налічується чимало течій, напрямків, відгалужень в межах літератури фентезі. Д.Семенов, наприклад, у своєму дослідженні «Жанры фантастики и фэнтези» пропонує таку класифікацію течій фентезі: героїчне фентезі, епічне ф., темне ф., ігрове ф., історичне ф., ліричне ф., гумористичне ф., пародія на ф., ф. без магії або з природнім пояснення магії, технофентезі [9]. Сайт Вікіпедія додає такі жанри до цього переліку: міфологічне ф., містичне ф., міфологічне ф., міське ф., наукове ф., християнське ф., філософський бойовик, дитяче і жіноче ф., детективне ф., магічний реалізм, еротичне ф. [8]. Он-лайн журнал «Мир фантастики» пропонує і такі маловідомі жанри: дизельпанк, інтелектуальне ф., криптоісторія, мешап (або ж кросовер), кіберпанк, стімпанк, тощо [4]. Однак, навіть поверхневий погляд на стан речей дозволяє упевнено діагностувати відсутність одностайності у поглядах на приналежність того чи іншого автора до конкретного жанру фентезі, адже різні дослідники (як професіонали-літературознавці, так й аматори) почасти відносять твори одного й того самого автора до різних течій жанру фентезі.

Все вищесказане повністю стосується письменника, твір якого послугував нам об'єктом наукової розвідки. Отже, Террі Пратчетт. З одного боку, наявність у романах майстра магії, яку уособлюють чарівники і відьми, і міфологічних персонажів на кшталт тролів та гномів дозволяє беззаперечно віднести його твори до жанру фентезі. Але спроби деталізувати, до якої ж власне течії вони належать, виявляються марними. Ось як, наприклад, класифікує серію романів майстра про Плаский Світ сайт «Лаборатория фантастики»: «Жанри / піджанри: Фентезі (Героїчне фентезі / Міське фентезі / Епічне фентезі). Загальні характеристики: Пригодницьке / Гумористичне / Іронічне / Пародійне / Сатиричне / Філософське» [7].

У придуманому світі Т.Пратчетта існують магія, чарівні істоти і предмети, а відтак – і особлива мова твору, що наражає перекладача його

романів фентезі на неабиякі труднощі. Ось що думає про це автор першого і поки що єдиного перекладу Т.Пратчетта українською мовою журналіст і блогер О.Михельсон: «Вживаючи слово «переклад», ваш покірний слуга цілком свідомий того факту (і хоче, щоб його усвідомив і читач), що насправді йдеться про щось середнє між перекладом та переказом. Коли вже на першому десятковій сторінок перекладач, у прагненні максимально наблизити текст до звичних нам реалій, українізував гномське прізвище «Goodmountain» («Доброгір») до «Вернигори», стало ясно, що буква не має жодного шансу. Про дух не ризикну й думати» [3].

На жаль, переклади романів майстра рясніють прикладами відвертого нехтування перекладачами особливостями стилістичного забарвлення текстів. Перекладач виявляється не готовим до розшифровки задуму автора і відтворення його мовою перекладу таким чином, щоб одночасно відобразити авторський стиль і зробити текст зрозумілим для інокультурного читача. Переклад є одночасно і процесом «перестворення» твору, який був створений однією вихідною мовою, іншою, і результатом цього процесу.

Більшість книг Т.Пратчетта вже давно перекладені російською мовою та вийшли друком, на відміну від перекладів українською. Як вже було зазначено, на сьогодні існує лише один український переклад – роман «Правда». Та існує він лише в мережі Інтернет. Але паралельно у всесвітній мережі можна зустріти чимало т.зв. «фанатських» перекладів романів, автори яких пропонують власну інтерпретацію текстів Т.Пратчетта, а результати їхньої роботи активно обговорюються користувачами. Варто вказати, що не всі «фанатські» переклади зроблені аматорами; деякі з них належать перу професійних перекладачів. В результаті, можна іноді натрапити на три, а то й більше варіантів перекладу одного й того самого роману. В аспекті цих міркувань ми зробили спробу оцінити ступінь адаптації стилістичних особливостей мовлення персонажів у текстах перекладів відповідно до культури-переймача та вмотивованість такої адаптації на прикладі текстів українського та російських перекладів роману Т. Пратчетта «The Truth» [6],

зроблених О. Михельсоном [3], М. Берденниковим та О. Жикаренцевим [2], і Р. Кутузовим (aka Rem_lj) [5] відповідно. На жаль, об'єм статті не дозволяє розглянути особливості мовлення усіх без винятку персонажів роману, а тому ми зупинимося лише на найяскравіших прикладах.

Особливість українського перекладу роману полягає в тому, що О.Михельсон осучаснив оригінальний текст, тим самим наблизивши його до українських реалій в аспекті мовлення персонажів, чого, на жаль, немає в російських перекладах. Задля справедливості зазначимо, що у своєму перекладі Р.Кутузова також намагається передати особливе забарвлення мовлення персонажів. Однак, в основному ці переклади є простою передачею типово англійських конструкцій російською мовою. Це, в свою чергу, призвело до того, що високоосвічений Патрицій Ветерані, безграмотний капрал Гноббі Гноббс, троль або безхатько говорили однаково. Однак, в оригіналі їхні лексичний запас, акцент і вимова значно різняться. Наведемо приклади. Приклад 1 – мовлення троля. Приклад 2 – мовлення місцевого дебошира (людина). Приклад 3 – мовлення двох бандитів (люди). Приклад 4 – мовлення вампіра. У прикладах ми *виділили* ті стилістично забарвлені елементи тексту, які були передані в текстах перекладів по-різному.

Приклад 1 «Троль». *Оригінальний текст.*

“I am looking for Mister William der Worde,” rumbled a voice above them.
[...]

“That’s me,” said William.

“Der Patrician will see you now,” said the troll.

“I don’t have an appointment with Lord Vetinari!”

“Ah, well,” said the troll, “you’d be amazed at how many people has appointments wid der Patrician an’ dey don’t know it. So you’d better hurry. I would hurry, if I was you.”

В оригінальному тексті для мовленнєвої характеристики неписьменного троля автор поєднує неправильну вимову, виражену за допомогою фонетичних засобів, і неграмотну граматику речень.

Переклад О.Михельсона.

– Міні треба *пан Вільйом ди Ворд*, – прогуркотів голос над їхніми головами. [...]

– Це я, – сказав Вільям.

– *Патриций* хоче вас *бачети*, – сказав троль.

– Я нічого не знаю про зустріч із Правителем Ветерані!

– *Го*, – сказав троль. – Вам би було дивно, *коб* ви знали, *скільки* народу мають зустріч з *Патрициєм* і *ніц* про то не знають. *Так шо ви ся покванте*. Я б на вашому місті *покванте*.

Як ми бачимо, О.Михельсон додає колориту перекладному тексту за допомогою лексичних одиниць, що являють собою зразки місцевих українських говірок.

Переклад М.Берденникова та О.Жикаренцева.

– Я отыскиваю господина Вильяма де Словва, – пророкотал чей-то глас над их головами. [...]

– Это я, – сказал Вильям.

– Патриций ждет тебя, – сообщил тролль.

– Но у меня не назначена встреча с лордом Витинари!

– Конечно, – согласился тролль. – Ты удивишься, когда узнаешь, сколько людей даже не подозревают о том, что у них с патрицием назначена встреча. Так что поторопись. Я бы на твоём месте поторопился.

Очевидно, що автори цього перекладу взагалі майже не звернули увагу на особливості оригінального мовлення персонажа.

Переклад Р.Кутузова.

– Я ищу мистера Вильяма д' Словье, – раздался голос сверху. [...]

– Это я, – ответил Вильям.

– *П'триций* желает видеть вас немедленно, – сказал тролль.

– Но у меня не назначена встреча с лордом Ветинари!

– А, ну, – ответил тролль. – Вы удивитесь, *ск'лько* людей назначили встречи с *П'трицием*, сами *т'го* не зная. Так что' вам лучше *п'спешить*. Я

бы на вашем месте *n'sneшил*.

У «мережевому» перекладі автор приділив значної уваги відображенню стилістичних особливостей мовлення персонажів фонетичними засобами для імітації вимови троля, а саме «ковтання» окремих звуків.

Приклад 2 «Хуліган. Людина». *Оригінальний текст.*

“I... just... want to say,” said Brezock, slowly, “that you put in I hit someone with a table. I never done that. What’d people think of me if they heard I go around hitting people with tables? What’d that do to my reputation?”

“I see.”

“I knifed him. A table’s a cissy weapon.”

Т.Пратчетт знову ж таки вдається до синтаксичних і граматичних засобів формування мовленнєвого образу персонажу (порядок слів, часові форми дієслова).

Переклад О.Михельсона.

– Я токо хотів сказати, – повільно вимовив він, – *шо* ви написали, *тіпа* я бив когось столом. *Но* я в *жизні* такого не *делав*. І *шо* люди подумують, *если* прочитають, *шо* я б’юся столами? Як я буду *смотреть* їм в *глаза*?

– Розумію...

– Я *єво* *прірезал*! А столи – то для *слабаков*.

О.Михельсон апелює до стереотипного образу гопника, що існує в українській свідомості, та формує його за допомогою суржика.

Переклад М.Берденникова та О.Жикаренцева.

– Я... просто хотел сказать, – пробормотал он, – вы написали, будто бы я ударил кого-то столом. А я этого не делал. Что подумают обо мне люди, когда узнают, что я хожу и колочу всех столами? Что будет с моей репутацией?

– Понимаю.

– Я ударил его ножом. Стол – оружие для баб и трусов.

У перекладі М.Берденникова та О.Жикаренцева вуличний хуліган говорить вельми правильно та виважено, що знищує образність оригіналу.

Переклад Р.Кутузова.

– Я... просто... хотел сказать, – с трудом выдавил он из себя, – что вы написали, будто я ударил кого-то столом. Я этого не делал. Что люди подумают обо мне, если услышат, что я болтаюсь по округе и бью всех подряд столами? Что станет с моей репутацией?

– Понимаю.

– Я пырнул его ножом. Стол – оружие неженков.

Третій переклад також не відображає мовлення Брезока Варвара, за виключенням декількох слів зниженого стилістичного реєстру.

Приклад 3 «Бандити. Люди». *Оригінальний текст.*

“Do you know what they called a sausage-in-a-bun in Quirm?” said Mr Pin, as the two walked away.

“No?” said Mr Tulip.

“They called it le sausage-in-le-bun.”

“What, in a -ing foreign language? You’re -ing kidding!”

“I’m not a -ing kidder, Mr Tulip.”

“I mean, they ought to call it a... a... sausage dans lar derriere,” said Mr Tulip.

[...]

“Hey, that’s what this -ing thing tastes of,” he added, with his mouth full.

“In a bun, Mr Tulip.”

“I know what I meant. This is a -ing awful sausage.”

Опис страви, яка відома сьогодні кожному поціновувачу вуличної їжі в світі, є в романі досить двозначним з прозорим сексуальним підтекстом.

Переклад О.Михельсона.

– Знаєш, як *перепічки* називаються в Квірмі? – спитав він, коли парочка вже відійшла від торгової точки Нудля.

– Ну? – спитав пан Тюльпан.

– *Сасіска в тесте*.

– І після цього вони там думають, *шо* в них якась *ненаша* мова? Та ти смієшся.

– Я вам не гуморист зі сцени, пане Тюльпане!

– Та я тільки подумав, *шо*, ну, зрозуміліше було б, якби вони називали їх «*сасісками в іспечьоннам хлебе*», – знітився пан Тюльпан. [...]

– Ну і смак... – вичавив він із набитим ротом.

– «*Сасіска*», пане Тюльпане, їхньою мовою також означає певний орган тіла.

– Я так і думав... *Мля*...

Для створення гумористичного ефекту перекладач досить влучно звертається до алюзії на відомий український анекдот, однак не передає сексуального підтексту оригінальної гри слів.

Переклад М.Берденникова та О.Жикаренцева.

– А знаєшь, как в Щеботане называют сосиски в тесте? – поинтересовался господин Кноп, когда они двинулись дальше по улице.

– Нет, – сказал господин Тюльпан.

– Они называют их «*сосиска в ля тесте*».

– Разве ж это по-инострански? Ты, *ять*, шутишь?

– Я, *ять*, никогда не шучу, господин Тюльпан.

– Ну, то есть скорее они должны называться как-нибудь более экзотично ... К примеру, «*сосу ля тестикль*», – сказал господин Тюльпан [...].

– *Ять*, на вкус так точь-в-точь... — пробурчал он с набитым ртом.

– Слово «тесто» переводится немного иначе, господин Тюльпан.

– Сам знаю. Я ж говорю о вкусе. Эта сосиска – настоящий кошмар.

Російські перекладачі намагались передати непристойний підтекст оригінального жарту. І, варто зазначити, це їм вдалося.

Переклад Р.Кутузова.

– Ты знаєшь, как в Квирме называют сосиски в булочке? – спросил мистер Гвоздь, когда они пошли прочь.

– Нет. Как? – заинтересовался мистер Тюльпан.

– Они называют их *сосиски в ле булочке*.

– Что, на своем ...ном иностранном языке? Да ты шутишь, б...!

– Я вам не ...ный шутник, мистер Тюльпан.

– Ну, я хочу сказать, они же должны называть их ... ну... *sosiski dans lar derriere*, – оправдывался мистер Тюльпан. [...].

– Эй, у этих ...ных штук точно такой вкус, – добавил он с набитым ртом.

– В булочке, мистер Тюльпан, а не между булок.

– Я знаю, что я хотел сказать. Это же просто ужасная сосиска, б...

Р.Кутузов пішов найпростішим шляхом передачі у перекладному тексті неоднозначного жарту. Він просто запозичив оригінальне словосполучення, додавши досить прямолінійне його тлумачення нижче.

Приклад 4 «Вампір». *Оригінальний текст.*

“He’s a vampire!”

“I object most stronkly,” said the hidden Otto. “It iss such an easy assumption to believe that everyvun with an Uberwald accent is a vampire, is it not? There are many thousands of people from Uberwald who are not vampires!”

William waved his hand aimlessly, trying to shrug off the embarrassment. “All right, I’m sorry, but –”

“I am a vampire, as it happens,” Otto went on. “But if I had said “Hello my cheeky cock sparrow mate old boy by crikey” vot vould you have said zen, eh?”

“We’d have been completely taken in,” said William.

“Anyvay, your notice did say “vanted”, so I thought it vas, you know, affirmative action,’ said Otto.

Особливості мовлення іконографіста (фотографа сучасною українською) Отто Крикка відображені за допомогою графічно вираженого убервальдського акценту, який дуже подібний до німецького. Власне, «німецькомовного» вигляду мають й оніми цього регіону Плаского Світу. Вочевидь, у свідомості британців, українців та росіян німці говорять іноземною мовою з однаковим акцентом.

Переклад О.Михельсона.

– Він вампір!

– Я категорично протестую, – втрутився невидимий Отто. – Так легко сказати, що *фсякий з убервальтським* акцентом — обов’язково вампір, так? Але тисячі *убервальдішен* – не вампіри!

Вільям знічено змахнув рукою.

– Так, звісно, я перепрошую – просто...

– Хоча особисто я таки вампір, – продовжував Отто. – Але що *фи скажете*, коли я зумію *вимофити* «попливла від бережечка кривесенька качечка з каченяточками»?

– Скажемо, що ми в захваті, – пробурчав Вільям.

– *Фзагалі-то*, на оголошенні було написано «винаймемо на *ропоту*» – тож я і *подумаф*, що мій акцент не заважатиме, – додав Отто.

Переклад М.Берденникова та О.Жикаренцева.

– Он – вампир!

– Не могу не *выражайт* протест, – встрял прятавшийся за ящиком Отто. – Очень легко предполагайт, что любой, кто *имейт* акцент из Убервальд, *ист* вампир. Но Убервальд *имейт* несколько тысяч уроженцев, которые не *ист* вампир.

Вильям смущенно замахал руками.

– Да-да, конечно, прошу меня извинить, но...

– Впрочем, *йа ист натюрлих* вампир, – продолжал Отто. – Однако если б *йа приветствовайт* вас как-нибудь подобно: «Хей, мужик, чо за дела, чувак, где пропадал?», что бы вы говорийт?

– Мы ничего и не заподозрили бы, – признался Вильям.

– Как бы там ни *бывайт*, заметка *применяйт* слово «требуется», и мне *показывайтся* в этом насущная безотлагательность, – сказал Отто.

Переклад Р.Кутузова.

– Он вампир!

– *Я толшен фосрасить!* – заявил невидимый за ящиком Отто. – Почему-то считается, что *кашдый*, у кого *уберфальдский* акцент, *опязательно фамтир!* В *Уберфальде* много *тысяч* людей, которые не *фамтиры!*

Вильям неопределенно взмахнул рукой, старясь сгладить неловкость.

– Ну хорошо, я извиняюсь, но...

– *Я-то фамтир*, так уж *фышло*, – продолжил Отто. – Но если *ны* я сказал: «Прывет, мой дарагой, как дела, слюшай, да», что *ны фы* тогда подумали, а?

– Мы были бы очарованы, – ответил Вильям.

– *Ф* любом случае, *ф* *фашем обяфлениш* было сказано «*факансия*», и я решил, что *фы протиф* дискриминации, – сказал Отто.

Необхідно сказати, що незважаючи на подібність підходу до передачі мовлення персонажа, відмінності все ж таки існують. По-перше, переклади О.Михельсона та Р.Кутузова виявляються ближчими до оригіналу щодо передачі прізвища героя: *Chriek* – *Крикк* – *Фскрик*, адже зі шведської воно перекладається саме як «вереск», що відповідає особливостям характеру та навіть фізіології персонажу. Тоді як М.Берденников та О.Жикаренцев вчергове застосували калькування, тим самим нівелювавши важливу, на наш погляд, характеристику героя (*Chriek* – *Шрик*). Окрім того, усі перекладачі по-різному підійшли до передачі фрази «*Hello my cheeky cock sparrow mate old boy by crikey*». Як ми бачимо, в оригінали за своєю римо-ритмічною будовою ця фраза подібна до скоромовки (вона є okazionalnoю). Такий спосіб організації речення засобами мови перекладу передав лише О.Михельсон, також створивши okazionalnu скоромовку українською мовою. Російські ж перекладачі використали звичайні фрази, хоча й з досить яскравою конотацією (алюзії на певну субкультуру та за національною ознакою).

Отже, не викладає сумнівів той факт, що передача стилістичної забарвленості художнього тексту являє собою вкрай складне завдання для перекладача. Адже для адекватного відображення характерів персонажів у

перекладному тексті необхідно володіти не лише знанням вихідної мови, а й мати неабияке відчуття мови рідної. Це необхідно для того, щоб мати змогу співвіднести особливості (як мовленнєві, так і стилістичні) героїв оригінального твору із особливостями мови і мовлення тексту перекладу. Особливо це стосується таких різноструктурних мов як англійська та українська і російська. Як засвідчив аналіз текстів перекладів, замість синтаксичних засобів створення стилістичного ефекту в англійському тексті в українському та російських використовувались лексичні та фонетичні засоби (вживання зниженої лексики, звуконаслідування, засоби милозвучності, тощо). Однак український перекладач О.Михельсон застосовував їх значно частіше, тим самим додавши яскравості образам. Окрім того, він значно осучаснив оригінальні реалії, наблизив їх до сьогодення. Переклад М.Берденникова та О.Жикаренцева найменшою мірою відображає стилістичні реєстри оригінального тексту; персонажі у перекладі говорять однаковою мовою та не вирізняються між собою. Перекладчі пішли найлегшим шляхом та просто передали англійський текст російськими словами. Р.Кутузов значною мірою передав стилістичне забарвлення, властиве оригінальному тексту. Але варто зазначити, що він почасти застосовував знижену лексику, а оригінальні двозначні жарти і конотації передавав занадто прямолінійно, чим значно понизив стилістичний реєстр перекладного тексту (іноді невмотивовано).

Переклад – це мистецтво, а перекладач – подібний до автора, адже кожного разу в кожній новій спробі відтворити оригінальний текст, він створює його знову. Тож, можливо, не варто забувати про дух твору, а не слідувати лише його букві?

ЛІТЕРАТУРА

1. Беликов С.В. Жанр «фэнтэзи» как объект концептуально-семантического исследования [Електронний ресурс] / С.В.Беликов – Режим

доступу до ресурсу:

http://www2.pglu.ru/upload/iblock/3f8/uch_2008_ii_00002.pdf.

2. Пратчетт Т. Правда / Т. Пратчетт; [пер. Н.Берденникова, А.Жикаренцева]. – М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2008. – 512 с.

3. http://bukvoid.com.ua/library/terri_pratchett/pravda_pereklad_-_oleksandr_mihelson/.

4. http://old.mirf.ru/articles.php?id=20&mysql_log_name=.

5. <http://rem-lj.livejournal.com/662099.html#cutid1>.

6. http://royallib.com/book/Pratchett_Terry/The_Truth.html.

7. <https://fantlab.ru/work1991>.

8. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D1%8D%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8>.

9. <https://www.proza.ru/2008/12/14/116>.

*Iryna Dzhava
Berlin*

FUNKTION DES ZITATS IN PLENZDORFS

„DIE NEUEN LEIDEN DES JUNGEN W.“

Ulrich Plenzdorfs Roman „Die neuen Leiden des jungen W.“ wurde sofort nach der Veröffentlichung zu einer Sensation in der Literaturwelt. Dank seiner Themenvielfältigkeit wurde der Text nicht nur unterschiedlich interpretiert und wahrgenommen, sondern auch es wurde viel darüber debattiert. Die Einstellungen unterschieden sich polar – von den Aussagen voller Begeisterung und Bezeichnung des Buches als Kultbuch bis zu den Stellungnahmen, dass das Buch schon am nächsten Tag vergessen wurde, wenn es keine Anspielungen an Goethes unsterbliches Werk hätte.

Bereits der Titel Plenzdorfs Roman indiziert die Beziehung auf einen Klassiker – Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“ (1774). Der Text selbst ist großenteils auf einer inneren Polemik aufgebaut – Ablehnung und Akzeptieren des Modells von Goethes Roman. Im Gewebe des Textes, als Opposition zu Goethes

Modell, erscheint auch Salingers Roman „Fänger im Roggen/the catcher in the rye“ (1951). Plenzdorfs Text entsteht auf Grund der klassischen und zeitgenössischen Vorlagen. Plenzdorfs Protagonist identifiziert sich mit dem Salingers Held und setzt den Autor dem Helden gleich. Weiter entwickelt sich der Roman jedoch nicht nach Salinger, aber nach dem klassischen „Werther“. Wenn man die Gattung des Textes feststellen soll, so kommt man leicht in Verwirrung, denn er hat den Charakter des Romans, eines Szenariums und Bühnenstücks. In der Uraufführung wird es von Plenzdorf auch als Filmerzählung bezeichnet.

Aus dem titellosen auf dem Plumpsklo in einer Berliner Laube gefundenen Reklameheft entsteht sowohl ein Medium der Kommunikation mit der Außenwelt, als auch die Lektüre, die etwas Licht des Selbstverstehens in Edgars Leben bringt.

Plenzdorfs Protagonisten kann man eher als einen Gegenentwurf zu Werther bezeichnen, was wiederum als Plenzdorfs Interpretation Goethes Werkes angesehen werden kann. Edgar begibt sich auf der Suche nach einer ihm gemäßen Identität, seine Versuche enden mit dem Nachleben von literarischen Vorbildern, die man als Identifikationsangebot lesen kann. Da entsteht eine Frage – ob Edgar seine Welt absichtlich der Goethes Romanwelt anpasst?

Schon den Titel des Buches kann man als Zitat lesen, als genauere Angabe darüber, was in dem Roman behandelt wird. Hätte schon der Titel des Buches die Anspielung an Goethes Werther nicht gehabt, wurde die Frage nach Wiedererkennung der Zitate bei der Mehrheit der Leser fragwürdig. Man kann auch meinen, dass der von Plenzdorf gewählte Titel ironisierend gemeint ist, denn beim Goethe geht es um psychologische Art des Leidens, während Edgars Leiden eher physiologischer Art sind (schlechte Verdauung, schnell wachsende Haare – „das war ein echtes Leiden von“ ihm). Dem Leser aber ist von Anfang an angedeutet, worum es gehen wird. Durch den Titel wird sowohl auf Goethes Werk angewiesen, als auch auf die Unterschiede, es sind „die *neuen* Leiden“ und nicht des Werthers, sondern des W. Als Vermutung kommt man auf Edgars Nachnahmen – Wibeau.

Der Text hat vier Informationsebenen: Dokumente (Zeitungsnotiz, Todesanzeigen); Dialogen als Erinnerungsperspektive der Eltern und Arbeitskollegen; Edgars Kommentare von Jenseits; die Auswirkung der Zitate auf Edgars Beziehungen.

Objektive Dokumentarebene wird durch subjektive (Edgars Kommentare) unterbrochen (er unterbricht das Ganze wenn immer er das für nötig hält). Die neu ausgeprägte Tendenz ist- das vorgeprägte, vorgefundene Material ironisch-spielerisch zu benutzen. In dem Roman wird bewusst auf Vorgängiges zurückgegriffen, um die Intertextualität deutlich zu machen. Eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Textmaterial, so entsteht ein literarisches Werk aus dem anderen. So werden wir nach der Funktion solches intertextuellen Verfahrens fragen.

Aus zahlreichen Möglichkeiten in einem Text auf einen anderen zu verweisen, hat Plenzdorf ein Zitat gewählt. Wird dadurch das Gewicht Goethes Werther gezeigt? „Werther“ Zitate fallen zu Beginn des Erzählens sprachlich und inhaltlich aus dem Rahmen aus (der Protagonist versteht die erstmals selbst nicht). In den Zitaten, die Plenzdorf in Edgars Mund legt, betont er immer wieder, wenn es sich um Werther Zitate handelt, wenn es um eine fremde Sprache geht. Nicht nur Zitate sprechen den Leser an, es fühlt sich an, als ob man ein Gespräch mit dem Haupthelden führe (Edgar: „ich sagte schon...“). Die Zitate verweisen auf die gestörte Kommunikation des Helden (vielleicht auch des Autors?) mit seiner Umgebung. Durch Werther-Zitat funktionieren der Aufbau und die Verfremdung der Subjektivität des Helden, Instrumentalisierung der Zitate (Selbstverteidigung, auch Provokation). Das Zitieren wird als eine Art Code, dadurch verurteilt Edgar sich zum Außenseiter (kann auch als Selbstabgrenzung gelesen werden, die sich weiter entweder ironisch oder aggressiv gegen die Gesellschaft lesen lässt, als eine Art Kluft zwischen ihm und Gesellschaft). Durch das Lesen Goethes Werther versteht Edgar sein gegenwärtiges Leben besser. Die Veränderungen in Edgars Welt werden durch die Verwendung der Zitate sichtbar, so wird das Zitat zum produktiven Resultat. Das Zitieren wird auch als Montage vorgeführt, was

vergegenwärtigt diejenigen und nähert den Leser dem Text (manche Zitate werden durch die Kürzung noch verschärft, vergegenwärtigt, was sich auch als Anpassung der Zitate seiner Situation lesen lässt). Manche Zitate werden durch die abgelaufene Kasette abgebrochen - Anpassung den eigenen Zwecken. Das Zitieren soll zwar die Kommunikation gewährleisten, wirkt aber auf die Adressaten wenig kommunikativ und eher egozentriert (dazu gehören auch die Zitate, die keinen Handlungszusammenhang haben, sondern bloß als Tatsache vorgeführt werden). Alle Zitate werden dem Leser chronologisch vorgestellt (bzw. abgespielt, dem Originaltext entnommen).

Als nächster Schritt wäre es sinnvoll, die Art und Weise, wie die Zitate überhaupt im Text erscheinen, nachzuforschen, dabei ist gemeint wie locker und ohne viel nachzudenken holt Edgar seine „Werther-Pistole“. Aber die Banalität mit welcher Edgar die Zitate ins Spiel setzt, dient dem Zweck den Hintergrund zu verschleiern.

Es wurden insgesamt fünfzehn Werther Zitate vorgeführt, nur ein davon wird zwei Mal benutzt. Zitat dient: – der Aussagestruktur des Textes, – der Darstellung der zeitgenössischen Verhältnisse, – als Gegenstellung beider „Werthers“. Das Zitat dient auch als distanzbewahrendes Mittel zwischen dem Protagonisten und seiner Umwelt, was absichtlich und ironisch wirkt.

Den Zitaten werden vom Plenzdorf 2 verschiedene Funktionen gegeben: 1. Er „sucht“ Gemeinsamkeiten und Unterschiede in zwei ähnlichen Lebensgeschichten, 2. Die erzählerische Funktion, denn mit Hilfe des Zitierens wird auch Edgars Leben geschildert. Die „Mitteilungen“, die im Roman auftauchen, lassen sich um zwei Themen gruppieren: – Alltagsleben, wenn man es so bezeichnen darf, und zwar: Arbeit-Freizeit-Erholung-Freiheit-Regel; – und Liebe (Edgar-Charlie, Charlie-Dieter). Die Brechung der gesellschaftlichen Beziehungen und die Verfremdung des Protagonisten werden erst im Spiegel des Werther-Zitates deutlich.

Zitate lassen sich in vier Gruppen gliedern:– mündlich ausgesprochene, – schriftliche, – diejenigen, die Edgar als Tonbänder an seinen Freund weggeschickt

hat (Kassette als Spiegel der Zeit, Teil der Massenkultur was für uns schon auch völlig veraltet ist, so wie für Edgar die Werthers Briefkultur), – und diejenigen, die er im Kopf behalten hat (gedachte aber nicht ausgesprochene oder aufgeschriebene Zitate).

Man muss sich zur Theorie des Zitats, zur Theorie der Intertextualität wenden. Die von Plenzdorf benutzte Zitierweise, lässt sich als explizit markierte Intertextualität einordnen. Die intertextuelle Spuren sind sogar „laut“ als solche deklariert; sie werden vom Autor auf folgende Weise eingeführt, z.B.: „die Tonbänder:..“, „Ich hatte das natürlich aus diesem Buch.“, „eine Sekunde und ich hatte den passenden Text:..“, so werden die Referenzen deutlich und transparent dargestellt, um einen fremden Text sichtbar zu machen.

Wir können auch vermuten, dass der Autor seine Anforderungen zum Leser reduzierte. Durch solche Art Markierungen wird die Rezeption und Wahrnehmung des „fremden Textkörpers“ auch für diejenigen, die keine hinreichenden literarischen Kenntnisse haben, erleichtert. Solche Signale im Text sind auch eine Art indirekter Anforderung den Prätext zu lesen und dort nach den verwendeten Zitaten zu forschen. Als Unterstützung dieser These kann ein hoher Deutlichkeitsgrad gelten, mit welchem diese Signale dem Leser entgegenkommen.

Zitate bilden die Einheit des Erzählwerks, sie verschmelzen einerseits mit dem Roman, andererseits stehen sie allein durch die gehobene Sprache im Kontrast zu dem im Roman verwendeten Jugendjargon.

Sollen die fragmentarisch gegebenen oder abgebrochenen Zitate den Leser zum Nachlesen anregen, sogar mehr – durch die „Erkennung“ des Zitats den Bildungsgrad beweisen und unterstützen? Versuchte Plenzdorf auf dem Gebiet der Zitate die ursprünglichen Werte der deutschen Literatur wieder ins Leben zu rufen, und auf solche Weise für die neue Kultur aufzubewahren und fortzuentwickeln?

Als Fortsetzung dieser Arbeit wäre es sinnvoll die hier nur kurz skizzierten Fragen gründlicher zu untersuchen, darunter auch: – die Rolle des Zitats in der Gesamtstruktur des Romans, – die Erscheinungsweise der Zitate im Text nachforschen (warum werden manche abgebrochen, transformiert, manche in

Kleinschreibung und ohne Interpunktion benutzt). Die Tatsache, dass der Roman primär als Film gedacht wurde scheint hier auch seinen Einfluss auf die Wahl und die Benutzung des Zitats zu haben. Somit endet diese Untersuchung nicht, sondern macht ein noch breiteres Feld auf.

Literaturverzeichnis:

- Ulrich Plenzdorf: Die neuen Leiden des jungen W. . Suhrkamp Taschenbuch 1976.
- Johann Wolfgang Goethe: Die Leiden des jungen Werthers. Reclam, 1999.
- Goethes Werther: Kritik und Forschung. Hrsg. Von Hans Peter Hermann. Darmstadt, 1994.
- Hermann Meyer: Das Zitat in der Erzählkunst. Fischer Taschenbuch Verlag, 1988.
- Jörg Helbig: Intertextualität und Markierung. Universitätsverlag Heidelberg, 1996.
- Dubravka Oraić Tolić: Das Zitat in der Literatur und Kunst. Böhlau Verlag, 1995.
- Mark-Oliver Carl: (Un-) Stimmigkeiten bei Ulrich Plenzdorf. Peter Lang Verlag, 2008.
- Susanne Rinner: The German Student Movement and the Literary Imagination: Transnational Memories of Protest and Dissent. Protest, Culture & Society, 2013.
- The Year's Work in Modern Language Studies. Modern Humanities Research Association, Vol. 72, 2012.

УДК 413.13(43)

*А.В. Фрідріх
Рівне*

ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИКИ АНГЛІЙСЬКИХ ОНІМІВ

У ТВОРАХ АГАТИ КРІСТІ

У статті проаналізовано власні імена, використані Агатою Крісті у своїх творах. Обґрунтовано, що їх вибір є не випадковим, а служить меті глибшого розкриття теми та ідеї творів; вони є не тільки засобом творення художнього фону твору, який яскраво і точно відображає картину життя сучасного англійського суспільства, але й служать джерелом для вивчення культури, історії, традицій Великобританії.

Ключові слова: *оніми, власні імена, символічне значення, семантична класифікація, символічні антропоніми, символічні топоніми.*

В наш час власні імена стають опорними точками в міжмовній комунікації і, тим самим, у вивченні іноземної мови. Існує ілюзія того, що власні імена (ВІ) не вимагають особливої уваги у вивченні англійської мови. Такий підхід є помилковим. ВІ дійсно допомагають подолати мовні бар'єри, але у своєму мовному середовищі вони мають складну смислову структуру, унікальні особливості форми та етимології, численні зв'язки з іншими одиницями та категоріями мови. Під час передачі ВІ іншою мовою велика частина цих властивостей втрачається. Якщо не знати або ігнорувати ці особливості, то передача ВІ на іншу лінгвістичну основу може не полегшити, а, навпаки, ускладнити ідентифікацію носія імені [1, 62].

Питання про ВІ виникає і в тому випадку, коли читач або перекладач стикається з символічними іменами та прізвищами. Закладена в них смислова й емоційна інформація має бути виявлена під час перекладу і втілена у новій формі. Символічне ім'я вимагає від читача розуміння його внутрішньої форми і сприйняття його образності. Читач тексту перекладу втрачає можливість так повно, як читач оригіналу, насолодитися всією своєрідністю книги, її духом, відчувати тонкі відтінки сенсу, зрозуміти жарти, засновані на двоякому тлумаченні якого-небудь прізвища або географічної назви.

Актуальність теми визначається необхідністю подальшої розробки теоретичних положень ономастики з одного боку, та семантики ВІ – з іншого. Оскільки символічні власні імена (СВІ) через особливості їхньої семантики не виділялися як окрема група ВІ, це не могло не вплинути на

рівень їх дослідженості. Хоча дослідження будувалося з урахуванням загальних тенденцій дослідження семантики і функціонування мовних елементів, воно була виконана в руслі лінгвокраїнознавчих досліджень, актуальність яких є беззаперечною.

Об'єктом дослідження є символічні власні імена, вибрані з творів англійської художньої літератури, а саме Агати Крісті. **Предметом дослідження** є семантичні властивості цих символічних власних імен.

Метою роботи є опис і пояснення особливостей семантики символічних власних імен та визначення їх функцій у художніх текстах А.Крісті. Огляд стану проблеми показав, що для досягнення мети необхідно вирішити такі **завдання**: розкрити роль і значення СВІ для лінгвокраїнознавчих та семантичних досліджень; встановити семантичні особливості СВІ.

ВІ настільки численні та різноманітні за своїм лексичним значенням і структурою, що абсолютно природно постає питання про їх систематизацію. У лінгвістичній літературі, як вітчизняній, так і зарубіжній, робилися численні спроби дати різні варіанти класифікації ономастичної лексики (В.Бондалетов, М.Морозова, В.Петрунина, А.Реформатський, А.Смирницький, А.Суперанська, М.Шарашова та інші). Ці класифікаційні схеми дуже різноманітні і часом значно відрізняються одна від одної. Немає єдиної думки відносно прізвиськ, псевдонімів, кличок тощо. Сюди ж відносяться назви місяців і днів тижня, свят і національностей. Те, що їх об'єднує – всі ВІ вони пишуться з прописної букви, а якщо назва складається з декількох слів, то усі слова пишуться з прописної букви, за винятком артиклів, прийменників та сполучників.

Останнім часом багато лінгвістів говорять про особливе положення онімів у контексті художнього твору: ВІ наділяється автором багатством і різноманітністю асоціативних зв'язків, які розкриваються в контексті твору [2], [3]. Стає очевидним, що вивчення мови художньої літератури неможливе без дослідження власних назв, що знаходяться в тому чи іншому тексті.

Літературна ономастика вивчає особливості вживання ВІ в тексті художнього твору і за його межами. Учені неодноразово підкреслювали, що під час дослідження будь-якого тексту треба підходити до нього з різних сторін, враховуючи різні аспекти лінгвістичного аналізу. Так, аналіз лише літературної ономастики без урахування специфіки художнього тексту буде дещо однобоким і малоефективним. Щоб дослідження носило цілісний характер, потрібний також і лінгвістичний аналіз (як загальна характеристика) усього літературного твору.

“Організуюча роль ономастичного простору в структурі художнього тексту зумовлюється системністю цього простору: групуванням власних імен за лексичними розрядами в залежності від семантичної функції, за словотворчими особливостями, стилістичною приналежністю, відношенням до категорії узуальності, мірою експресивності”, – відмічає О.Леонович [4, 3]. Усе це відбивається в художньому творі і грає конструктивну роль в передачі людських відносин, відтінків інтимності, офіційності, вікових оцінок й інших модальних характеристик.

Деякі дослідники, що займаються проблемами літературної ономастики, вказують на її специфіку у відношенні до ономастики в цілому. Так, О.Карпенко виділяє декілька її істотних ознак:

1. Вторинність літературної ономастики. Загальномовна система дає письменникові свої моделі і норми відповідно до місця, часу і соціального середовища.
2. Літературна ономастика народжується на основі вільного творчого пошуку, вибору, здійснюваного письменником відповідно до жанру і стилю тексту, – на відміну від природного і тривалого історичного розвитку реальної ономастики в певному соціальному середовищі і мові народу. Літературна і реальна ономастики мають різні причини появи.
3. Літературна ономастика виконує стилістичну функцію. Власне ім'я в звичайній мовній комунікації називає, щоб розрізнити об'єкти, а власне

ім'я в художній мові цю диференційну функцію поєднує з естетичною, образною функцією і підкоряється їй.

4. Якщо реальна ономастика належить цілому словниковому складу мови, топонімічному масиву, то літературна ономастика – це факт мови, і не просто мови, а мови художньої, оскільки функції ВІ у повсякденній і художній мовах абсолютно різні.
5. Літературно-художній твір завжди має заголовок, який є головним компонентом ономастичного простору [2, 15].

Власні імена відіграють важливу роль у пізнанні історії, культури, мови народу тієї чи іншої країни. Англійські ВІ дуже мало вивчені з точки зору соціолінгвістики та лінгвокраїнознавства. До цього часу залишаються питання щодо функціонування їх в якості соціальних знаків. Ситуація ускладнюється відсутністю країнознавчих довідників з англійської антропонімії, а також недоліками існуючих антропонімічних словників, у яких енциклопедична інформація імен, їх соціально-історичні та соціокультурні ознаки наведені лише частково.

В художньому творі ім'я персонажа виконує роль маркера його психологічної, ідеологічної відокремленості, окремої життєвої позиції, певного місця в соціумі.

Якщо той чи інший літературний персонаж відображено у письменника влучно, то в уявленні читача образ героя та його риси будуть пов'язані з одним словом – іменем героя. Ім'я виступає основою образу, а образи, в свою чергу, взаємодіють один з одним, створюючи систему образів твору, і входять до системи образних засобів. Розвиток, пересування, поєднання образів і складають структуру художнього твору.

Тісний взаємозв'язок образу та імені персонажа підтверджує зміна функцій ВІ персонажів на основі зміни самих образів. Для літератури XVIII і XIX століть були характерні символічні власні імена, які вказували на якусь рису характеру або зовнішності персонажу. В їх основі – натяк, асоціація, метафоричний перенос.

У сучасному художньому творі велику роль відіграє асоціативність ВІ. Вибираючи ім'я і прізвище своєму герою, автор художнього твору має брати до уваги всі фактори, поєднані з функціонуванням імені в суспільстві та літературі. Авторська індивідуальність багато в чому визначає цей вибір, і успіх або невдача твору залежить від яскравості та легкості запам'ятовування образів героїв, а отже, і від точності та виразності їх імен.

Дослідження вказує на те, що антропоніми утворюють організовану сукупність одиниць, пов'язаних між собою системними відносинами. Автор обирає ім'я героя, виходячи із задуму твору та враховуючи потенціал і статус персонажу. У ході розвитку сюжету з іменем персонажу починають виникати певні відомості про нього: враження від нього, його зовнішній вигляд, характер, соціальне положення тощо. Поступово ім'я становиться свого роду “контейнером” усієї інформації про персонаж.

Дослідження розкриває функціонування СВІ у сучасному англійському романі. СВІ-антропоніми в художньому тексті є актуалізаторами категорії персонажа, знаками окремих осіб, і це надає єдності всім випадкам застосування цього імені. Імена створюють центр, який поєднує всі нюанси описання, мовні характеристики, ситуативні рольові позиції у відношенні до інших персонажів, описання дій персонажів, дані про їх переживання та соціальне положення, які створюють образ персонажу. За ім'ям персонажу у читача поступово формується уявлення про його особистість.

Нами було проаналізовано твори Агати Крісті і їх результати наведені нижче. У проаналізованих творах Агати Крісті “The Labours of Hercules”, “The Mystery of King's Abbot”, “The ABC Murders”, “Ten Little Niggers”, “Accident”, “Strange Jest”, “The Million Dollar Bond Robbery” була зафіксована доволі значна кількість ВІ – 276 одиниць. За семантичним принципом ми розділили їх на три основні групи.

1. **Відтопонічні англійські прізвища** або за місцем проживання – **Localities** [3], [4]. Ці прізвища утворені від прізвиськ, які, в свою чергу, походять від англійських, французьких та інших топонімів: назв графств, провінцій, міст,

сіл, земельних угідь, полів, пагорбів тощо. Подібні прізвиська вказували на походження їх власників з певної місцевості, міста чи селища (в наш час прізвище, як правило, не є показником територіальної приналежності людини). Це добре проілюстровано в детективі “The Mystery of King’s Abbot” в діалозі двох персонажів, один з яких носить відтопонімічне прізвище *Ken*: “Your name, it is Charles Kent”, said Poirot. “Where were you born?” The man stared at him, then he grinned. “I’m a full – blown Britisher all right, he said. “Yes”, said Poirot meditatively, “I think you are. I fancy you were born in Ken”. The man stared. “Why’s that? Because of my name? What’s that to do with it? Is a man whose name is Kent bound to be born in that particular county?” [7,161].

В основі подібних прізвищ могли знайти своє відображення будь-які топографічні особливості тієї чи іншої місцевості. Агата Крісті використала кілька прізвищ, які вказують на особливості ландшафту певної території, наприклад прізвище *Blore*, яка зустрічається в детективі “Ten Little Niggers”: “Mr. Blore was in the slow train from Plymouth” [9,161]. Топонім з такою назвою знаходиться в графстві Стаффордшир. Ця назва утворена від давньоанглійського слова *blor*, що означає “пагорб”.

Інше прізвище з подібним значенням було використане А.Крісті у творі “The ABC Murders”: “Now, Mr.Downes, will you tell us in your own words what happened” [8, 113]. Це прізвище походить від топоніма Down (Девоншир) або Downe (Кент), які в свою чергу утворені від давньоанглійського слова *dun* – “височина, пагорб, гора”.

Прізвище *Ridgeway* показує те, що його власник жив на горі, височині: у перекладі *ridge* означає “гірський хребет”. Це прізвище було використане А.Крісті в оповіданні “The Million Dollar Bond Robbery”. *Philip Ridgeway* “пройшов” складний шлях. Його підставили його ж начальники. Але Еркюль Пуаро як завжди знову прийшов на допомогу і розставив все на свої місця.

Один з персонажів твору “Ten Little Niggers” має цікаве прізвище *Hamilton*, ось наприклад: “Vera Elizabeth Claythorne, that on the 11th day of August, 1935, you killed Cyril Ogilvie Hamilton” [77, 176].

Розглянемо джерела походження цього прізвища. По-перше, це прізвище могло походити від топоніма Hambleton (Йоркшир, Ланкошир), який був утворений від двох англосакських слів: *hamel* – “нерівний, грубий, зморшкуватий” + *tun* “огорожа, огорожа навколо будинку; будинок з ділянкою землі; садиба, маєток, село, місто”. По-друге, воно могло бути утворене від іншого топоніма — Hambleden (Бакінгемшир), який також має давньоанглійське походження. По-третє, від топоніма Hambledon (Гемпшир, Дорсетшир, Суррей). Обидва топоніма мають такий же перший компонент, як і топонім Hambleton, а саме *hamel*.

Різниця ж криється у других компонентах: Hambleden [ін-англ. *hamel* + *den* – “долина, балка”], Hambledon [ін-англ. *hamel* + *dun* – “височина, пагорб, гора”].

Багато прізвищ, які використала Агата Крісті у своїх творах, пов’язані з водою, різними водоймами, починаючи від струмка і закінчуючи морем. У детективі “The Mystery of King’s Abbot” зустрічається тільки одне таке прізвище *Bourne*. “*Ursula Bourne may have killed Mr. Ackroyd, but I confess I can see no motive for her doing so*” [7, 104]. Це прізвище походить від давньоанглійського слова *burna*, що означає “струмок”.

Прізвище *Nesbit* утворена від топоніма Nesbit (Нортумберленд), який утворився від середньоанглійського слова *nese* – “нос” і давньоанглійського слова *bynt* – “вигин, вигин річки; бухта”.

У творах Крісті зустрічаються і такі прізвища, які вказують на рослинність у даній місцевості. В детективі “The Mystery of King’s Abbot” двоє поліцейських носять саме такі прізвища, “*Superintendent Hayes, who met us, had worked with Poirot over some case long ago*” [7, 159] , “*I want Colonel Melrose to see everything exactly as it is*” [7, 65].

Прізвище *Melrose* має гельське походження і походить від слів *maol rose*, що означає “відкрита місцевість, поросла вересом”. Прізвище *Hayes* має два джерела походження. З одного боку, воно може походити від давньоанглійського слова *haeg* у множині, що означає “огорожа, луг,

обгороджене місце”. З іншого боку, його джерелом може бути слово *haes*, що означає “чагарник, підлісок”.

Схоже значення має прізвище *Kerr*, що походить від скандинавського *kiarr* – “чагарник на болотистій місцевості”. Це прізвище носить один з персонажів детектива “The ABC Murders”, “*Dr.Kerr was a competent-looking middle-aged man*” [8, 23].

Поступово, освоюючи нові землі, люди зводили різні споруди, будували будинки, цілі поселення. Тому джерелами оттопонімічних прізвищ ставали не тільки природні особливості, але і штучні споруди певної місцевості. Подібні значення мають прізвища *Cornaby* і *Thripp*. Перше прізвище давньоскандинавського походження утворене від слів *Kaercindi* + *byr* – “село”. Інше прізвище від давньоанглійського слова *thorp*, яке означає “ферма, село”. Прізвище *Carnaby* було використане в детективі “*The Labours of Hercules*”, “*Shan Tung was out for his wall in the Park with Miss Carnaby*” [6, 8]; *Thripp* – у творі “*The Mystery of King’s Abbot*”, “*Mary Thripp (kitchenmaid) – servants’ Hall*” [7, 83].

У прізвищах відбивалися навіть найнезначніші будівлі та споруди, наприклад, міст – у прізвищі *Briggs* [ін-англ. *brygg* “міст”] або *cmig cina* – у прізвищі *Clegg* [ін-сканд. *Weggi* “*cmig cina*”]. Ці прізвища також зустрічаються в творах А. Крісті “*A constable come in. “Yes, Briggs. What is it?”*” [8, 21]; “*Her name is Emmeline Clegg. She married a man and he died a few years ago leaving her a big sum of money*” [6, 58].

Агата Крісті віддавала перевагу саме відтопонімічним прізвищами, називаючи ними більшість своїх персонажів, що, звичайно, повинно було показати вдумливому читачеві не тільки, як і за яких умов розгорталися події, але і як ті чи інші персонажі пов’язані з часом і простором дії.

2. Відантропонімічні (генеалогічні, патронімічні) англійські прізвища. Це ВІ, утворені від антропонімів. Найбільш поширений спосіб утворення таких прізвищ – додавання до ВІ суфікса *-(e)s*, який наближається за значенням до суфікса присвійного відмінка, наприклад: *Rogers* означає *Rogers’s son*. У

аналізованих творах А.Крісті зафіксовано 6 подібних прізвищ, а саме *Davis*, *Evans*, *Jacobs*, *Jones*, *Rogers*, *Stevens*. Їх використання можна простежити в таких прикладах: “*Inspector Davis unlocked the door of the lobby*” [7, 59]; “*Detective Inspector Stevens was here on business*” [6, 65]; “*It was the duty of Sergeant Jacobs to act as human sieve*” [8, 117].

Інші відантропонімічні прізвища містять суфікс – *son*, що походить від давньоанглійського слова *sunu*, що означає “*син, нащадок*”. Прізвище *Anderson*, використане у детективах “*The Labours of Hercules*” і “*The ABC Murders*”, походить від імені *Andrew* і давньоанглійського *sunu*, наприклад: “*The commissionaire, very stiff and military, came in and stood to attention, his eyes fixed on Colonel Anderson*” [8, 112].

Агата Крісті також дала своїм персонажам такі прізвища, як *Jameson*, *Samuelson*, *Sipson* і *Thompson*. Ми можемо зустріти ці прізвища в таких прикладах: “*I should have forgotten the whole thing if I hadn't met old Samuelson at the Club*” [6, 7]; “*Now, then, Jameson, let's hear your story*” [8, 112].

Поряд з давньоанглійським терміном спорідненості “*sunu*” в утворені відантропонімічних прізвищ бере участь і префіксальний формант гельського походження “*mac*”, який має те ж саме значення “*син*”. Прізвища, що починаються з “*mac*” є відмінною рисою жителів Шотландського нагір'я. Подібний елемент зустрічається в детективі “*The Mystery of King's Abbot*”: “*..there were two letters – both Scotch gentlman . Mr.Bruce MacPherson was one , and the other was Colin MacDonald*” [7, 128]. З'ясуємо етимологію цих двох прізвищ. Прізвище *MacPherson* походить від гельського *Macan Phearsian*, що буквально означає “*син священика, пастора*”. Прізвище *MacDonald* походить від гаельського *MacDhomhnuill*, що перекладається як “*син володаря світу*”.

Крім елементів шотландського походження Агата Крісті використовувала відантропонімічні прізвища ірландського походження, наприклад: “*The manager, Mrs Harte. Was full of politness*” [74,9]; “*Let's have the facts, Mr.Hartigan*” [8, 118]. Перше прізвище бере свій початок від ірландського “*o'hairt*”, а друге – від ірландського “*O'hartagain*”. Обидва

слова мають однакове значення і буквально перекладаються як “нащадок Артура”.

3. Прізвища, утворені від різноманітних прізвиськ. В основі прізвищ часто лежали прізвиська, які давалися людям за якусь відмінну рису, тобто це ті слова, які не входили ні до антропонімічної, ні до топонімічної систем і були загальними. Вони не були постійними, залежали від приналежності до тієї чи іншої особи. У цій групі прізвищ ми виділили кілька підгруп.

1) Прізвища, які вказують на зовнішній вигляд їх носія. В основу подібних прізвищ міг лягти такий важливий аспект зовнішності як фігура, наприклад прізвище *Bail*, використане А. Крісті у творі “The ABC Murders” сходить до середньоанглійського “*bal*” – “куля”, що в переносному значенні значить “огрядний, товстий, круглий”. У Агати Крісті це прізвище зустрічається у такому прикладі: “*Mr. Ball of the Black Swan is here with a young woman, sir*” [8, 115].

Прізвища, що описують зовнішність їх носіїв, можуть повідати про те, якого кольору було волосся у родоначальника сім'ї. Прізвища персонажів Агати Крісті, співвіднесені з кольором їх волосся, просто вражають читача багатством і різноманітністю колірної палітри, наприклад: прізвище *Black* походить від давньоанглійського “*blaec*” – “чорний”; прізвище *Cole* утворене від давньоанглійського “*cola*”, що в переносному розумінні означає “чорний, як вугілля”; прізвище *Browning* утворене складанням давньоскандинавського “*brun*” – “коричневий” і суфікса “-ing”); в основу прізвища *Russel* ліг давньофранцузький прикметник “*rous*” – “червоний, рудий”; прізвище *Grey*, утворене від давньоанглійського *graeg*, означає “сірий, сивий”; прізвище *Blunt* походить від середньоанглійського “*blond*” або “*blonde*”, що перекладається як “світлий, білявий; блондин, блондинка”, і, нарешті, прізвище *Crippen* вказує не на колір, а на іншу особливість волосся, так як воно утворене від давньоанглійського “*crisp*” – “кучерявий”. Розглянемо приклади з творів А.Крісті, в яких зустрічаються деякі з цих імен: “*There was a Mr.Cole there last time I went down to Devonshire*” [6, 62];

“I have heard Hector Blunt described as a woman hater” [7, 40]; “I should never have suspected Miss Russell of a fondness for detective story” [7, 27]; “What are you thinking of, Miss Grey?” [8, 72].

Не менш цікаві прізвища, що відносяться до 2-ої групи.

2) Прізвища, які вказують на риси характеру, духовні та фізичні якості їх носіїв. У подібних прізвищах знаходили відображення і вад, і чеснот людей. Агата Крісті, як правило, давала своїм персонажам прізвища, які вказують на їх позитивні якості. Так, ім'я *Curtis* утворене від середнеангл. *“curteis”*, що означає *“вічливий, чемний”*, наприклад: *“I was wondering if a friend of mine had been staying here lately /A Captain Curtis” [6, 10].*

Наступне прізвище добре відоме нам. Це помічник Еркюля Пуаро *Hastings*. Воно походить від слова *“haste”*, що в перекладі означає *“поспішність”*. Агата Крісті не раз вказувала його поспішні висновки, і не приховувала того, що і її, і Еркюля це часто дратувало: *“This is my friend, Captain Hastings, who aids me in my little problems” [10, 42].*

Часто в основу прізвищ закладалися сукупність таких якостей, як сміливість, величність, популярність. Прізвище *Keble*, що зустрічається в детективі *“The Labours of Hercules”*, імовірно утворене від давньоанглійського слова *“cothbeald”*, що має два компоненти: *“cuth”* – *“відомий, знаменитий”* і *“beald”* – *“сміливий, стійкий, відважний”*. Це прізвище використане в такому прикладі *“Miss Keble had been blamed for Nanki Poo’s disappearance” [6, 11].* Подібні значення мають другі компоненти прізвищ *Armstrong*, наприклад: *“And now Dr. Armstrona had definitely arrived” [9, 160]*, і *Maynard*, наприклад: *“Or perhaps you come from Mr. Mavnard?” [8, 135].* Порівняємо етимологію цих прізвищ. Прізвище *Armstrong* походить від давньоанглійського *“earm, arm”* – *“рука”* і *“strang, strong”* – *“сильний, твердий, хоробрий, сміливий, рішучий”*. Прізвище *Maynard* має давньоверхньонімецьке походження і утворене від слів *“magan”*, що означає *“міць, сила”* і *“hart”* – *“сильний, завзятий”*.

Тільки один персонаж детектива “The Mystery of King’s Abbot” має прізвище *Folliott*, що вказує на низький рівень його розумових здібностей. Це прізвище утворене складанням старофранцузького прикметника “*fol*” зі значенням “дурний” і зменшувального суфікса “*et*”. Використання цього прізвища проілюстровано в такому прикладі: “*Reads allright. Mrs. Richard Folliott. Marby Grange, Marby. Who’s this woman? [7, 103].*”

3) Прізвища, які вказують на схожість людини з тваринами, птахами або рослинами відносяться до третьї підгрупи прізвищ. Фантазія людей, що придумують прізвиська, які згодом перетворюються на прізвища, найбільш яскраво проявилася у створенні саме цієї підгрупи.

Людам давали прізвиська за їх схожість з представниками флори і фауни, за їх поведінкою, зовнішнім виглядом, характером. Образливі, на наш погляд, прізвиська лежать в основі прізвищ *Hoggin* і *Grice*, використані А.Крісті у детективах “*There was Dolly Grice to have a needle out of her finger [7, 110]; “Ring up this Sir Joseph Hoggin” [6, 6].* Дані прізвища утворені від середньоанглійських слів, що мають одне і теж значення: *Grice* утворено від “*gris*” – “свиня, підсвинок”, а *Hoggin* – від “*hog*” – “свиня, борів”. Приємніша для носія прізвиська схожість була відображена в прізвищі *Llewellyn*, що зустрічається в творі “Ten Little Niggers”: “*Llewellyn, for the Crown, had bungled it a bit. He had tried to prove too much [9, 192].* Це прізвище уельського походження було утворене від слів “*llew*” – “лев” і “*eilun*” – “схожість”.

Агата Крісті використовувала також прізвища, які походять від прізвищ, що вказують на схожість людей з птахами і рослинами, наприклад: прізвище *Partridge* походить від середньоанглійського “*petriche*”, що означає “курінка”; прізвище *Rose* також має середньоанглійське походження і утворене від “*rose*” – “троянда”; прізвище *Peveler* виникло як зменшувальне від старофранцузького “*pevre*” – “непець”, прізвище *Beeton* походить від слова “*beet*” – “буряк”. Ці ВІ зустрічаються в таких прикладах: “*Mr. Partridge was a small man, a bank clerk by profession [8, 33]; “While we searched the*

place we got Peeverel – you know that murder” [6, 67]; “Her last place was as cook – housekeeper to an old lady, Miss Rose” [8, 19]; “First catch your hare, ’as Mrs. Beeton says in her cookery book – a wonderful book but terribly expensive ...” [10, 137].

4) Прізвища, які вказують на рід діяльності, професію іменованого. Четверта підгрупа є найчисленнішою. Більшість прізвищ цієї підгрупи, зафіксованих у творах А. Крісті, вказує на те, що їх носії займалися різними міськими ремеслами або іншою діяльністю, наприклад: *Carter* [середньоангл. *cartere* “візник”]; *Chandler* [давньоанглійське *chandeler* “виробник” або “постачальник свічок”; “торговець свічками”]; *Cooper* [середньоангл. *saupare* “бондар, бондарі”]; *Tailor* [давньоанглійське *tailour* “швець”]; *Landor* [середньоангл. *lavendere* “пралля, працівник у пральні”]; *Parker* [середньоангл. *parkere* “сторож парку, доглядач парку”]; *Homer* [давньофранц. *heumier* “виробник шоломів”]. Агата Крісті використала ці прізвища в таких прикладах: “*His father is Admiral Chandler*” [6, 35]; “*The door was opened with admirable promptitude by Parker, the butler*” [7, 36]; “*The Chief Constable of Sussex, Inspector Glen from Andover, Superintendent Carter of the Sussex police .. were all assembled together*” [8, 40]; “*A thousand pounds to his housekeeper, Miss Russell; fifty pounds to the cook, Emma Cooper*” [7, 95].

Проаналізувавши оніми, використані Агатою Крісті у своїх творах, ми з’ясували, що найчастіше вона давала своїм персонажам топонімічні прізвища та ті, що вказують на рід занять. Це відповідає тому стану, який склався в англійській мові в цілому: прізвища, утворені від топонімів, складають 50% від усіх англійських прізвищ, а прізвища, що вказують на професію – 20 % .

Таким чином, СВІ, будучи багатим матеріалом для дослідження, дають велику інформацію про їх власників, починаючи з місцевості, де вони живуть, діяльності, якою вони займаються, і закінчуючи їх зовнішністю та поведінкою.

Вдумливому читачеві СВІ можуть розповісти не тільки про зовнішність персонажа, а й дають уявлення про характер, духовні якості особистості, її сутність. Нагадаємо етимологію чоловічого імені *Geoffrey*, що походить від давньоверхньонімецького “*gavja*” – “*область, край*” і “*frithu*” – “*мир, спокій*”. Безсумнівно, що герой з таким ім'ям повинен бути спокійною, врівноваженою людиною. Це можна проілюструвати прикладами: “*In the two years – that Geoffrey Raymond has been secretary to Ackroyd, I have never seen him ruffled or out of temper*” [7, 63]; “*Even the brutal murder of his friend and employer could not dim Geoffrey Raymond’s spirit for long. Perhaps that is as it should be. I do not know. I have lost the quality of resilience long since myself*” [7, 65].

У прізвище одного з головних героїв цього ж твору Роджера Акройда Агата Крісті заклала якусь фатальність, неминучість смерті. Розглянемо етимологію цього прізвища: *Ackroyd* походить від давньоанглійських слів “*ac*” – “*дуб*” і “*rod*” – “*хрест, розп’яття, шибениця*”. Незважаючи на те, що цей персонаж був отруєний, а не повішений, цінність даної етимології не зменшується, вона допомагає створенню загальної атмосфери напруженості перед вбивством, коли існує фатальність кінцевого результату: “*Poor old Ackroyd ... I suppose I must have meant to murder him all along*” [7, 212].

Особливої уваги заслуговує і прізвище *Sheppard* з роману “*Mystery of King’s Abbot*”, яка є варіантом прізвища *Shepherd*. Воно походить від давньоанглійського “*sceaphyrde*”, що означає “*пастух*”. Завдяки оригінальному задуму, вбивця, що носить це прізвище, стає оповідачем, розказуючи всю історію від першої особи. Він, немов пастух, провідник овець, змушує недогадливих читачів слідувати його розповіді так, що вони, підозрюючи то одного героя, то іншого, до кінця детектива не можуть зрозуміти, хто ж є справжнім злочинцем. Це під силу тільки Еркюлю Пуаро: “*Poirot paused and then said, with a slightly raised voice: “The murder must have been a person ... who knew Ackroyd well enough to know that he had purchased a dictaphone , a person who was of a mechanical turn of mind, who had the study to*

himself for a few minutes after the crime was discovered while Parker was telephoning for the police. In fact – Dr. Sheppard!” [7, 209].

Прізвище вбивці, а також його ім'я в іншому детективі – “Ten Little Niggers” є символічним, промовистим: *Justice Wargrave*. Прізвище *Wargrave* (порівняйте з сучасними англ. словами “war” і “grave”) має похмурий, зловісний відтінок, тоді як ім'я вказує на позитивну якість героя, його справедливість. Даючи своєму героєві таке ім'я і таке прізвище Крісті спробувала передати сутність його особистості. Сам вбивця розповідає про себе: *“I have a definite sadistic delight in seeing or causing death ... From the early age I knew very strongly the lust to kill. But side by side with this went a contradictory trait – a strong sense of justice” [9, 294]; “I have a reputation as a hanging judge, but that is unfair. I have always been strictly just and scrupulous in my summing-up of a case” [9, 294].* Justice Wargrave взяв на себе роль судді над злочинцями, які не були засуджені. Намагаючись бути справедливим, жорстоко вбиваючи свої жертви, він сам стає злочинцем, і йому не залишається нічого, як вчинити самогубство.

Спираючись на наведені приклади ми можемо зробити висновок, що у своїх творах А.Крісті використовувала СВІ як засоби створення і розкриття художнього образу. Більшість прізвищ та імен персонажів А.Крісті є промовистими та символічними, оскільки вони допомагають читачеві уявити зовнішність героя, зрозуміти його характер, а також його місце в соціумі.

Висновки. Дослідження семантичних особливостей СВІ, які використала А.Крісті, виявило національну самобутність і своєрідність історичного розвитку англійського народу, його культури й мови.

Дослідження англійських прізвищ показало, що більшість з них є відтопонімічними, тобто утвореними від топонімів. Рідше зустрічаються прізвища-прізвиська, що вказують на зовнішність, характер, схожість з якоюсь твариною чи рослиною, професію носія прізвища, і відантропонімічні (патронімічні) прізвища, утворені від власних імен.

Проаналізувавши оніми, використані Агатою Крісті у своїх творах, ми можемо стверджувати, що вибір їх не є випадковим, а служить меті глибшого розкриття теми та ідеї творів. Багато імен і прізвищ в книгах А.Крісті є промовистими, тобто дають проникливому читачеві додаткову інформацію про особу персонажа, його професію, соціальну приналежність і т.д. Таким чином, і антропоніми і топоніми є не тільки засобом створення художнього фону твору, який яскраво і точно відображає картину життя сучасного англійського суспільства, але і служать джерелом для глибокого вивчення культури, історії, традицій Великобританії.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого опрацювання потребує питання функціональних особливостей СВІ.

***A.Fridrikh. Semantic Peculiarities of English Surnames in the works of Agatha Christie.** The article thesis deals with the investigation of semantic peculiarities of English symbolic proper names. An attempt is made to determine the symbolic meaning of proper names, to single out individual onomastic rows of symbolic proper names and to classify them semantically. The semantics and functioning of symbolic proper names are found to differ essentially from those of usual onomastic words. The semantics of symbolic proper names in full measure can be defined within the framework of the linguistic area studies theory of word meanings. The conditions and functioning spheres of symbolic proper names are described.*

Key words: proper name, symbolic meaning, semantic classification, symbolic anthroponyms, symbolic toponyms.

***А.Фридрих. Особенности семантики английских имен собственных в произведениях Агаты Кристи.** В статье проанализировано имена и фамилии, использованные Агатой Кристи в своих произведениях. Обосновано, что их выбор является не случайным, а служит цели более глубокого раскрытия темы и идеи произведений; они являются не только средством создания художественного фона произведения, который ярко и точно отражает картину жизни современного английского общества, но и*

служат источником для глубокого изучения культуры, истории, традиций Великобритании.

Ключевые слова: онимы, имя собственное, символическое значение, семантическая классификация, символические антропотипы, символические топонимы.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бережна М. В. Тринадцять етапів перекладу власних назв та імен / М.В.Бережна // Вісник СумДУ. Філологія. – 2007. – № 1. – С. 62-67.
2. Карпенко. О. Ю. Проблематика когнітивної ономастики / О.Ю.Карпенко – Одеса : Астропринт, 2006. – 325 с.
3. Леонович О.А. В мире английских имен / О.А. Леонович. – [1-е изд., испр. и доп.]. – М. : ООО “Издательство АСТ” :ООО “Издательство Астрель”, 2002. – 140 с.
4. Леонович О. А. Очерки английской ономастики: Пособие для преподавателей / О. А. Леонович. – М. : Интерфакс, 1994. – 128 с.
5. B. Cottle. The Penguin Dictionary of Surnames / B. Cottle. – Baltimore; Maryland, 1967. – 448 p.
6. Christie A. The Labours of Hercules. – М.: Вища школа, 1991. – 96 с.
7. Christie A. The Mystery of King’s Abbot. – Moscow: Vyssaja Skola, 1980. – 230с.
8. Christie A. The ABC Murders. – Moscow: Raduga Publisher, 1989. – 400 с.
9. Christie A. Ten Little Niggers. – М.: Правда, 1991. – 256 с.
10. Chtistie A. Selected Detective Prose. / Сост. Г.А. Анджапаридзе. – Moscow: Raduga Publisher, 1989. – 405 с.

С. Белова
Рівне

**ПРОЕКТНА МЕТОДИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ
ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ
У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г.ШАРРЕЛЬМАНА**

Поняття “креативність” (від лат.*creatio* – *творити*) – одне з провідних у сучасній педагогіці, введено в обіг на поч. 60-х рр. ХХ ст., коли стає зрозумілим, що репродуктивні засоби навчання традиційної освіти неефективні, не готують людину до дії у несподіваних ситуаціях, які потребують нестандартного підходу, творчого мислення. У цих умовах здається плідним звернення до досвіду реформаторської педагогіки поч. ХХ ст., яка активно шукала шляхи кардинального оновлення школи, впровадила багато новаторських ідей щодо переорієнтації навчання на цілісну освіту і розвиток особистості дитини. Насамперед для сучасної школи має бути цікавим досвід яскравого представника Бременської педагогічної школи Г.Шаррельмана (1871-1940 рр.), діяльність якого активно вивчається сучасною німецькою наукою, адже саме його деякі дослідники (Г.Штокер, Х.Купманн) вважають засновником креативної педагогіки ХХ ст., водночас його діяльність у сучасній вітчизняній школі майже не відома [6, с.9].

Метою даної наукової розвідки є: дослідити шляхи формування креативних здібностей учнів у процесі впровадження проектного навчання у творчому спадку Г.Шаррельмана з метою використання кращих методик у сучасній вітчизняній школі.

Педагоги-реформатори розробили загальну стратегію перебудови освіти: ідеал освіти, зміст і процесуальне наповнення навчання і виховання, сутність діяльності учнів та вчителя, роль особистості вчителя. Оскільки серед пріоритетних характеристик людини Г.Шаррельман виділяє здатність до творчості, тому навчально-виховний процес спрямовується насамперед на виховання творчої особистості. Найважливішим для нього є передусім *розкриття творчих здібностей* дитини, адже вони можуть зникнути назавжди, якщо їх не розвивати у ранні роки. Але, на його думку, навчання сприятиме творчому розвитку особистості тільки за умови, якщо кожній праці, розумовій чи фізичній передують напружена робота думки учня, який повинен самостійно з’ясувати труднощі та подолати їх на шляху пізнання [3,

с. 67]. У цьому зв'язку педагог вважає важливим формування у дитини дійового, аналітичного ставлення до світу, пошуку самостійного шляху до істини: вміння встановлювати міжпредметні, причинно-наслідкові зв'язки, проводити первісну систематизацію, шукати самостійні відповіді на запитання, діяти у конкретній ситуації, спираючись на власні знання та вміння. Одним із засобів розкриття і розвитку творчих здібностей особистості педагоги-реформатори поч. ХХ ст. (Дж.Дьюї, Р.Штейнер, Г.Шарельман) вважали впровадження методу проектів, перевагами якого над традиційним навчанням є:

- якісна *переорієнтація* освітнього процесу: не знання самі по собі, але винайдення шляху, *як* здобувати знання, коли вони потрібні. Для цього школа повинна створити всі умови для різнобічної діяльності дитини, її самовираження, задоволення потреби у спілкуванні, дослідженні навколишнього, творчості: слід побудувати навчання таким чином, щоб дитина «не могла не навчитися» [2, с. 18].

- *цілісність навчального процесу* як поєднання в пізнавальній діяльності всіх розумових, емоційних, вольових, фізичних сил дитини;

- *проблемність* навчання як необхідна умова розвитку самостійного і критичного мислення;

- орієнтація на *потреби* та *інтереси* дитини, що сприяє позитивній мотивації навчання, розвитку пізнавальної активності;

- зв'язок *із навколишнім світом*, безпосереднім дитячим *досвідом*, який має постійно збагачуватися, зростати разом із дитиною.

- набуття життєво *важливих компетенцій*, які допоможуть дитині орієнтуватися в суспільстві, адже під час проектного навчання учень безпосередньо вчиться діяти у нових умовах, формує алгоритми розв'язання складних ситуацій;

- залучення до *активної діяльності* усього класу. Г.Шарельман надто низько оцінює традиційну форму активізації учнів за допомогою запитань вчителя, оскільки вона веде до внутрішньої пасивності дитини, яка звикає

думати лише при запитаннях [4, с.45]. Мистецтво викладача полягає саме у вмінні зацікавити клас певним начальним матеріалом чи видами діяльності, наблизити його до інтересів та потреб дитини;

- проблемний, творчий характер завдань передбачає існування не лише багатьох шляхів вирішення проблеми, але й існування багатьох істин, що сприяє формуванню більш яскравої, *багатопланової картини світу*, привчає учня до *толерантного* ставлення до думки іншого;

- забезпечення позитивного настрою, *орієнтації на успіх* як важливих компонентів продуктивності навчально-виховного процесу.

Відтак, модель навчання за проектною методикою реформує сутнісні характеристики традиційної освіти: цільова орієнтація, тип взаємодії вчителя та учня, форма організації навчання, оцінювання його результатів.

Як доводить аналіз, у власній діяльності Г.Шаррельман використовував різні види проектів (переважно міжпредметних): науково-дослідницький, продуктивний, проект-вправа та ін., що передбачають поєднання усіх видів дитячої діяльності (розумової, фізичної, духовної, моральної) та різних форм її організації (індивідуальна, групова, колективна) [1, с. 94]. Виконання проекту передбачає наступні етапи:

- постановка проблеми в загальному вигляді – вона обов’язково має бути цікавою, наближеною до повсякденного досвіду дитини;

- визначення можливих шляхів розв’язання проблеми, виконання завдань на кожному етапі;

- поділ класу на групи (комісії) *виконавців* та *експертів* (перевіряють стан роботи, оцінюють, узгоджують певні проблеми). До експертів може входити вчитель: але найчастіше вчитель відводив собі функцію спостерігача і фактично не втручався у процес, надаючи учням повну свободу. Виконавці теж можуть поділятися на відповідні групи залежно від складності виконання та умов проекту [4, с. 55];

- виконання проекту;

- підведення підсумків. Оскільки рівень певних компетенцій учня не завжди піддається оцінюванню, тому у власній діяльності Р.Штейнер, Г.Шаррельман часто взагалі відмовлялись від оцінок, вважаючи більш значущим для дитини результат у вигляді конкретного продукту (виставка, альманах, акваріум, предмети споживання, які можна використати в сім'ях). У Бременських школах закінчення проекту обов'язково святкувалось учнівським колективом.

Г.Шаррельман пропонує розроблені зразки проектів для різних вікових категорій учнів:

- поєднання різних видів самостійної діяльності учнів навколо однієї теми ("День народження" – вільні твори та малюнки) – для початкових класів;

- використання різних видів самостійної діяльності учнів навколо комплексної теми, яка поєднує матеріал з різних дисциплін ("Подорож до Америки", "Подорож до Шанхаю" для 5-6 класів);

- концентрація навчальних предметів навколо однієї теми в розповіді вчителя, що дозволяє впродовж навчального року досліджувати досить об'ємні теми ("Подорож навколо світу", "Історія тисячолітнього дуба в Гасбрухе", запропоновані Г.Шаррельманом для 6-7 класів). Художнє оповідання вчителя як обрамлення організує різноманітний матеріал в єдине ціле, викликає інтерес учнів, захоплює до спільної енергійної праці.

Найцікавішим, на наш погляд, є проект "День народження", запропонований Г.Шаррельманом для учнів початкових класів: на основі власного досвіду клас мав створити історію святкування дня народження уявного учня [5, с.54]. Проект мав на меті розвиток творчих і комунікативних здібностей учнів, зміцнення здатності дітей до діалогових стосунків із навколишнім, вміння працювати в колективі. Це завдання було цікавим для всіх, оскільки пов'язано з позитивними емоціями, близьким досвідом, припускало безліч варіантів його розв'язання.

На початку вчитель запропонував найпростішу систематизацію: ранок для народження (вітання батьків), святковий стіл, поштова посилка, прихід гостей, подарунки, розваги, вечір. Далі кожен з ентузіазмом почав складати свою історію ранкового вітання. Вчитель записував найкращі речення чи окремі вислови та образи, з яких клас склав спільну історію святкового ранку. Наступним етапом було ілюстрування цієї історії малюнками: з них також всі разом обирали найцікавіше для загальної картини, де кожен малював елемент, що в нього виходив найкраще. Таким чином діти написали та ілюстрували 10 розділів, які охопили весь святковий день. Видана вперше Г.Шарпельманом 1907 р. книга з творами та малюнками дітей “Der Geburtstag”, неодноразово друкувалась у Німеччині і довела високий рівень творчих здібностей дітей.

Значення подібного проекту сам педагог вбачав у розвитку творчих здібностей дітей, в радості, завзятості, з якими кожен шукав власний шлях реалізації своїх планів. Саме радісне творче навчання, яке враховує індивідуальність дитини, дозволяє їй своїм шляхом йти до істини, є, на нашу думку, головним завоюванням моделі навчання, запропонованої бременським педагогом. Плідність подібних методик засвідчує й досвід вітчизняного педагога В.О.Сухомлинського, який застосовував у власній практиці схожі засоби розвитку творчих здібностей дітей.

Однією з перешкод на шляху впровадження подібних проектів у сучасну школу, на нашу думку, є неочевидність їхнього результату, який важко піддається традиційному оцінюванню. Але у проекті слід розрізняти *внутрішній* та *зовнішній* результати. Зовнішній результат можна побачити, осмислити, впровадити в реальне життя. Внутрішній результат – досвід – стає надбанням учнів: це знання, вміння, компетенції, можливість проявити власні таланти. Цінність подібної моделі навчання полягає також у формуванні культури рефлексійного мислення, навичок комунікативної діяльності: цілеспрямованого обміну думками окремих учнів, груп та класу в цілому заради пошуку не єдиної істини, але багатьох істин, толерантного

ставлення до думки іншого, зміцненні міжособистісних стосунків, задоволенні потягу до творчості.

Водночас слід зазначити, що успіх подібної методики Г.Шаррельмана насамперед криється у його величезному таланті не лише педагога, але й письменника, творчої особистості: як стверджував вчитель, тільки вільна творчість педагога може стимулювати творчість учня [5, с. 42].

Аналіз креативних методик бременського педагога засвідчує неабияку складність *функції вчителя* у подібній організації навчального процесу:

- для того, щоб дати свободу учням, вчитель передусім повинен сам відмовитися від стереотипів. Замість звичної ролі носія істини в останній інстанції він має перейти на позицію *координатора і помічника* учнів, а іноді і навчатися разом з ними;

- постійне вдосконалення рівня *професійної майстерності*, адже успіх виконання проекту значною мірою залежить від особистісних та професійних якостей педагога. Вчитель повинен добре знати не лише свій предмет, але й мати широку загальну ерудицію, знати можливості та інтереси учнів, вміти тактовно розв'язувати поширені у подібній методиці міжособистісні конфлікти, спрямовувати процес у потрібному напрямку. Педагог також повинен мати *креативні* здібності, здатність до *імпровізації*, адже проектна методика, інваріантна за своєю сутністю, виключає можливість застосування готових рецептів та розроблених методик.

Відтак, освітня концепція Г.Шаррельмана, заснована на розвитку творчих здібностей дитини, зсуває акцент із власне знань як результату діяльності на засоби діяльності, у процесі якої здобуваються знання, змінюється й власне особистість дитини; творчість стає основою навчання, й – як наслідок, бачення світу і ставлення до життя.

Література:

1. Даденков Н. Новое педагогическое направление в Германии: «Personlichkeitspadagogik» / Н. Даденков. – К.: Тип. Т-ва И. Кушнарєв и К., 1912. – 77 с.

2. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Д.Дьюи, Э.Дьюи // Свободное воспитание. – 1915/16. – №10-11. – С. 125-152.
3. Шаррельман Г. В лаборатории народного учителя. Опыты наглядного обучения / Г. Шаррельман. – Петербург: Госуд. изд-во, 1921. – 84 с.
4. Шаррельман Г. Золотая родина. Руководство по наглядному обучению и отечествоведению / Г.Шаррельман. – М.: Издание Литературно-издат. секции, 1919. – 89 с.
5. Шаррельман Г. Трудовая школа / Передмова, ред. С.Пастернака. – К.: Державне видавництво, 1921. – 99 с.
6. Koopmann H. Kreativitat als Grunderfahrung des Selbstwertgefuhls / H. Koopmann. – Leipzig, 1996. – 408 s.

Н. П. Ярута

Рівне

СУЧАСНА ПОПУЛЯРНА БІОГРАФІЯ ЗАХОДУ: ВИНИКНЕННЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

The article deals with the origin of popular biography in the USA and Great Britain. The author investigates the main tendencies in its development and analyzes some works by modern critics on popular biography. Besides, special attention is paid to the term “celebrity journalism”.

Key words: popular biography, celebrity, celebrity journalism

З розвитком медіальних засобів набуває великого розвитку та удосконалення популярна біографія, яка протягом довгого часу залишалася поза увагою академічних дослідників. У вітчизняних довідниках знаходимо дуже стислі визначення популярної біографії без спроб глибокого аналізу їх жанрової специфіки. Більшу увагу популярна біографія отримує на Заході, і власне там вона стає переважаючим напрямом в сучасній біографічній творчості. В англomовному літературознавстві останнім часом було опубліковано багато праць, присвячених феномену славетності, слави, типу

та ролі славетної особи, а також причини виникнення і розвитку популярних життєписів.

Автор статті має на меті розглянути основні підходи в аналізі сучасної популярної біографії деякими вітчизняними та західними літературознавцями, а також виявити особливості її виникнення та тенденції розвитку.

Деякі вітчизняні дослідники документальної прози визнають, що біографічна література є органічною частиною великого масиву художньо-історичної літератури, а «... історико-біографічне письменство у свою чергу включає в себе дві широкі ниви, одна з яких-то науково-популярні, белетризовані біографії типу тих, що переважають у серійних виданнях «ЖЗЛ», «Життя славетних» (нині – «Уславлені імена»), а друга – історико-біографічні твори у власному розумінні слова, суто художні речі різножанрового характеру: романи, повісті, оповідання, п'єси, поеми, цикли поезій, окремі вірші» [1, 324].

В багатьох дослідженнях західних літературознавців спостерігаються спроби створення типології жанру популярної біографії. Девід Гайлс виокремлює параметри славетності, типи популярної особистості та рівні слави. Майкл Холройд виділяє три групи сучасних біографів-творців популярних життєписів. Кріс Ройек розрізняє дві групи славетних осіб: перші досягли визнання власною працею, інші – успадкували відоме ім'я. К.Ройек також наполягає на визнанні славетності як феномену сучасної культури. Карл Роллісон акцентує увагу на авторизованій формі та неавторизованій, популярній та науковій. Д. Бурстін зробив спробу відтворення генезису популярної біографії в документальній літературі Заходу.

Деякі сучасні англійські та американські літературознавці розрізняють літературного біографа та селебріті-біографа (М.Холройд, К.Роллісон, М.Еванс, та інші). «Популярний біограф» (celebrity biographer) спеціалізується в написанні сенсаційних книг про життя славетних осіб. Іноді твори авторів популярних біографій, або селебріті називають 'quickie' через

обмежений пошук документальних свідчень автора у порівнянні з літературним біографом. Як зауважує М.Холройд, “American pedestrians fall into two classes: ...quickie and the dead” [2, 234].

Інший дослідник Чарльз Л. де Понс розглядає журналістську біографію славетних осіб як особливий жанр літератури. В праці “Self-Exposure: Human Interest Journalism & the Emergence of Celebrity in America, 1840-1940” (2001) він відстежує історію її виникнення в США, вплив на расові відносини, формування демократії, а також торкається проблем самодостатності, матеріального успіху, конкуренції та професійної етики. Біографія славетних, на думку автора, з’явилася в США в другій половині 19 ст.

Розвиток урбанізовано-промислового суспільства в Західній Європі та США пропонував нові цінності, погляди та обов’язки. Приватне життя людини вважалось єдиною сферою, де людина могла розкрити свій справжній характер. “The real self, in short, was a private self, one that men and women protected from the public view, and revealed only under special circumstances” [4, 20]. Тому в літературній творчості переважало відтворення особи в приватній сфері, де відкривалися найцікавіші грані людського характеру.

Першими зразками були колонки новин, пліток, сенсації та короткі інтерв’ю у відомих періодичних виданнях. Втім, найбільшим надбанням цього періоду було створення біографічних нарисів та есе. Велика роль перших авторів популярних біографій полягала у тому, що вони розвінчували міфи про «великих» людей, показуючи їх вади, недоліки та слабкі сторони.

Зростаючий інтерес до публічних осіб змушував шукати нових прийомів реалістичного відтворення характеру. Письменники, репортери та біографи вдавалися до використання нових психологічних теорій. Іншою революційною інновацією кінця 19 ст. було використання фотоілюстрацій. Нове покоління журналістів та видавців Америки на чолі з Ричардом Геррі Даном та Джозефом Пулітцером вдосконалювало та розширювало модель

публіцистики, успадковану від Бенетта, та робило її стиль більш популярним та шанобливим.

На початку нового століття журналісти вдавалися до пошуків нових форм зображення шляхом введення цитування посилок на пряму мову зображуваних осіб, а також займали центральне місце в розмові з своїм співрозмовником. В той час з'явилися так звані “conversations with celebrities”. Основним мотивом авторських пошуків був читацький інтерес. Відомий журналіст та один із засновників американської журналістської освіти В.Г.Блейер наголошував на необхідності біографа “to see celebrities as they really are – as living men and women” [2, 152]. Головне завдання автора біографічного нарису полягало у створенні відчуття мінімальної дистанції між читачем та героєм.

Коло героїв біографічних нарисів розширювалося також за рахунок славетних жінок. Автори звертали особливу увагу на відтворення їх романтичного життя, виконання материнських обов'язків, естетичних смаків, оздоблення домашнього інтер'єру.

До кінця 20-х років минулого століття освічені урбанізовані кола Нью-Йорка, до яких належали журналісти, драматурги, романісти та критики, внесли нові погляди на публіцистичний жанр, що ознаменувало виникнення «вищої журналістики». Як зауважує Ч.Понс, “celebrity journalism was designed to provide readers with authentic inside dope, material that was genuine and spontaneous, that illuminated the subject's ‘real self’. Its business was exposure, and it derived its cachet from the assumption that only through intimate probing access could the subject really be known” [4, 27].

Нариси про славетних людей слугували свідченням того, що звичайні люди теж могли досягти рівноцінного успіху, визнання та поваги.

Значним кроком в розвитку жанру була публікація 2,200 коротких біографій публічних осіб в 1959 році (Earl Blackwell and Cleveland Amory – “International Celebrity Register”).

Рене М.Сентіллес називає першою славетною особою Америки актрису та поетесу часів Громадянської війни Аду Ісаакс Менкен, яка грала чоловічі ролі, приятелювала з Уолтом Уїтменом, Марком Твенном та Олександром Дюма, а однією з її найважливіших чоловічих ролей була роль гетьмана Мазепи. Автор також підкреслює особливості формування популярності цієї історичної постаті, а також певні «правила» для будь-кого, хто прагнув стати відомим. “... scandal was her most efficient means of reaching celebrity status ... she performed a private life for public consumption...” [4, 121]. “Performance of a private self was a necessary part of celebrity; there had to be a private self worth knowing, or the public will lose interest” [4, 240].

В 20 ст. на Заході почав широко використовуватися термін «журналізм славетних» (celebrity journalism) для позначення біографій, які зосереджують увагу на приватному житті відомих публічних осіб, зокрема, славетних акторів, музикантів, моделей, художників, письменників, фотографів, політиків, спортсменів та інших осіб, що привертають увагу громадськості. До середини 90-х років минулого століття розвиток популярних біографій набув такого розмаху, що в США та інших країнах були створені фірми, що розглядали позови до авторів книг, героями яких ставали відомі особи. Позивачі звинувачували авторів у їх упередженості, спотворенні та фабрикуванні фактів, образі гідності та честі. Так сталося в 2002 році з автором книги «Клінт: життя та легенда» Мак Гілліганом. Клінт Іствуд подав на автора неавторизованої біографії позов на 10 мільйонів доларів, тому автор на вимогу суду був змушений внести певні зміни до книги. Книга іншого автора Кліффа Гудвіна «Кетрін Зета Джонс: біографія» теж була відхилена видавництвом в зв'язку із зверненням героїні книги до суду.

Книги про славетних існували в усі часи, але особливої популярності вони набули в останнє десятиліття минулого століття з розвитком та удосконаленням комп'ютерних технологій та персонального комп'ютера зокрема. В американській літературі минулого століття одними з перших

селебріті – авторів був Фред Лоренс Гайлз – автор книги «Норма Джин: життя Мерилін Монро» (1969).

Популярна (театральна) біографія Англії, на думку Шеріл Ванко, теж має багатовікову історію. Жанр популярної біографії в Британії був започаткований у 1695 році з появою історії про Метью Коппінгера, маловідомого актора, який складав вірші, був дрібним злочинцем та закінчив своє життя на шибениці. Автор відстежує історію популярної біографії в Британії – від першого її героя до суперзірок Девіза Гарріка та Сари Сіддонс. Як зауважує Ванко, захоплення славетними особами спонукає сучасних літературознавців дослідити генезис/історичне коріння феномену культури славетних. Ванко пов'язує виникнення цього виду біографії з 18 ст., а також пояснює причини, що викликали захоплення героями, на перший погляд, не вартими уваги, зростання їх важливості та популярності. Втім, літературні критики неоднозначно ставляться до таких персоналій. “They do not admire their subject, not are they even neutral toward them; they are condescending, hostile, disapproving” [6, 69].

Американські дослідники визнають, що роль популярних славетних символів спричинила значну переоцінку суспільних ідей, моральних та соціальних цінностей. Відомий американський критик кіно та театру, а також літературознавець Р. Шикель навіть висловлює своє попередження про «психопатичні наслідки нашого надмірного національного захоплення славетними особами» [5, 37].

Зростаючий культ славетної особи в сучасній культурі пропонує парадоксальні ідеї про невідповідності між «високим» мистецтвом та масовою культурою, та розмиває і до того ж нечіткі межі між мистецтвом та популярною культурою. Культура знаменитостей глибоко проникла в наше щоденне життя та формує не тільки медіальний зміст, але й соціальні цінності, через які ми пізнаємо світ. Героями сучасних популярних біографій стають переважно відомі сучасники-актори, музиканти, співаки, художники, вчені, спортсмени, політики, члени королівських родин, тобто ті особи, що

набули популярності шляхом власних професійних досягнень або ж успадкували відоме ім'я. Літературне коло героїв також розширюється за рахунок осіб, які іноді цілком випадково стають в центрі громадської уваги. Це явище спричиняє появу нових літературних творів, а звідси і розмаїття жанрових проявів, та спонукає літературознавців до наступних літературних досліджень.

Список використаних джерел

1. Гром'як Р. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
2. Casper S. E .Constructing American Lives: Biography and Culture in the Nineteenth-Century America / Scott E.Casper. – The University of North Carolina Press, Chapel Hill, NC, 1999. – 456 с.
3. Holroyd M. Works on Paper: The Craft of Biography and Autobiography / M.Holroyd. – Cahners Business Information, 2002. – 336 с.
4. Ponce C. L. Self-Exposure: Human Interest Journalism and the Emergence of Celebrity in America, 1840 / Charles L.de Leon Ponce. – The Univ. of North Carolina Press, 2001. – 352 с.
5. Schickel R. Intimate Strangers: The Culture of Celebrity in America / Richard Schickel. – Ivan R .Dee Publisher, 2000. – 320 с.
6. Wanko C. Roles of Authority: Thespian Biography and Celebrity in Eighteenth-Century Britain / Cheryl Wanko. – Texas Tech. University Press, 2003. – 258 с.

*К.С. Пантілеєнко
м. Дніпропетровськ*

ВПЛИВ МЕНТАЛЬНОСТІ НА МОВНУ РЕПРЕЗЕНТАЦІЮ КОНЦЕПТУ «ЖИТТЯ» В РОМАНІ СУЧАСНОЇ ПИСЬМЕННИЦІ М. МАТІОС

В статті досліджується вплив ментальності на мовну репрезентацію концепту «життя» в романі сучасної письменниці М. Матіос «Солодка Даруся». Як відомо, ментальність вважається одним з важливих культурно-історичних чинників. Вона формується століттями під впливом традицій та культури, соціальних структур і усього середовища життєдіяльності людини. В свою чергу, культура кожного суспільства має свої особливі уявлення, чинники та підґрунтя для виникнення та формування ментальності. Вона містить загальні уявлення, якими слід бути чоловікам і жінкам та чим вони повинні займатися в суспільстві і сім'ї. Як відомо, уявлення ментальності щодо життя, можуть бути стереотипними і неточними, стійкими та змінними відносно до нової інформації або дуже віддаленими від реальних характерів і поведінки конкретних персонажів.

У процесі пізнання навколишньої дійсності у свідомості людини виникають концепти для формування картини світу, в якій відбувається виокремлення фактів предметної та поняттєвої сфер засобами мови. Мовна картина світу забезпечує маніфестацію концептуальної картини сприйняття мовними засобами, сформованих у межах єдиної національної мовно-концептуальної картини світу.

Ментальність національної мови містить інформацію про людину як представника певної культури, забезпечує її характеристику з найрізноманітніших поглядів, демонструє національний підхід до виділення найбільш значущих фрагментів її життєдіяльності.

Розглядаючи питання впливу ментальності на концепт, можна виділити два основні напрями експерієнційно-менталістський і духовно-менталістський. Перший спирається на філософію експерієнційного, чи досвідного реалізму, започаткованого Дж. Лакоффом і М. Джонсоном [2], з опорою на їх попередників – Л. Вітгенштейна, Е. Сепіра, Б. Л. Уорфа, Ч. Філлмора, Ж. Піаже, В. Тернера [3; 72]. Цей напрям, як вважається, базується на пошуку певних сенсорно-розумових універсалій англосаксонської ментальності, спочатку розглядається поняття втіленого розуміння (*embodied*

understanding) як прив'язки концепту до тілесного досвіду людини і людства у цілому – досвіду, пропущеного крізь культурологічні основи, і втілює осмислення прояв концептів[2; 14].

В романі М. Матіос «Солодка Даруся» саме через ментальне бачення життя героїв можна дослідити, як закладені історично погляди сільського суспільства виступають ефективним засобом формування уявлень мовної репрезентації концепту «життя», і в той же саме час через ментальність відбувається осмислення духовних цінностей та світосприйняття. Наприклад, «Вони таки не мають смальцю в голові а Бога в череві, її сусіди, бо думають, що вона дурна. А Даруся не дурна – вона солодка»; «Люди тільки колотнечу в чужому житті роблять. Їм, може, без людей добре. – Як то до чого люди?! Для контролю. – Е-е-е, кумко – душко... Та то би нічого, якби вродився хлопець. А то дівка... та ще вдень, пополудню...» [1; 15,95]. На основі ментальних бачень для жіночого та чоловічого в романі Матіос зображуються фрагменти, побудовані на гострому драматизмі життєвих ситуацій, подій та характерів персонажів – осіб чоловічої та жіночої статі через мовну репрезентацію концепту «життя». «Вона (Даруся) навіть колись питала тата, чому кожна молода йде до шлюбу так, ніби вся вулиця – лиш її одної. «Бо до шлюбу вона – княжна», – відповів тато. «А після шлюбу?» – питала Даруся. Тато чомусь зітхнув: «Нещасна жінка». Поки Даруся не буде нещасною, вона завжди до тата йтиме, як княжна. І ніхто їй не розказ»; «Ото котра молодиця любить дримбу більше, ніж веретено, веде очима за Цвичковою торбою пильніше, аніж за чоловічими штанами: може, у дримбі жінки і справді пізнавали себе: до часу байдужих і лінивих, аж поки не візьмеш їх у руки, а вже як візьмеш – то почувеш такі соковиті переливи і тонкі зойки, що зайдеться тобі серце і плачем, і співом одночасно, і не зрозумієш, де ніч, а де сонце, бо лише жіноче тіло так розкішно здригається від ласки, як тіло дримби від пальців...» [1; 22, 38].

Саме «переживання» виступає одним із способів осягнення концепту, які можуть бути безпосередньо названі притаманним їм іменем,

маніфестовані шляхом зображення, вираження чи опису, в тому числі художнього, з'являючись, з допомогою певних натяків, асоціацій, споріднених концептів (життя та доля), що також невід'ємно формуються під впливом ментальності та репрезентуються через ключові мовно-художні концепти. «Бо світилися Цвичкові ребра крізь сорочку – і не знати, чи то фамілія його така була худа, чи то неприкаяне життя так висушило чоловіка; І, о, чудо: Іван вигулькував з-поза повороту, як травневий гриб – шушерепок – після дощу: несподівано, зненацька, що й не встигнеш розгледіти коли; почав збирати Дарусю, як тато доньку до шлюбу» [1; 45, 57; 59].

Фактично спрацьовує вертикальний контекст – знання реалій епохи, залучення якого дозволяє Матіос зібрати ключові для кожного з персонажів в романі гендерні концепти з мозайки емоційно навантажених деталей, що конвертують іконічні образи ментальності душ, спустошених важкими переживаннями життя.

Дослідницький образ ментальності, що задається в його подальших деталізаціях в прозі як «сітки чи мережі» життя, а в ньому і щастя, концептів, які поступово змінюються, набуваючи більшої динамічності і мінливості. Ментальна прив'язка мовного концепту «життя» до середовища реалізації, а саме, через розуміння художніх і естетичних особливостей в романі Матіос, які володіють потужними енергетичними потенціалами як джерелами емоційної репрезентації в художньому сприйнятті.

Список використаної літератури

1. Матіос М. Солодка Даруся / Марія Матіос. – Львів: ЛА «Піраміда», 2011. – 188 с.
2. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Love By* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
3. Lakoff G. *More than Cool Reason : A Field Guide to Poetic Metaphor* / G. Lakoff, M. Turner. – Chicago : The University of Chicago Press, 1989. – 230 p.
4. Turner M. *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language* / Mark Turner. – N. Y. ; Oxford : Oxford University Press, 1996. – 187 p.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ТА СИНТАКТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ

Нині рекламний простір є невід'ємною складовою людського існування. Реклама впровадилася непомітно й поступово стала невід'ємною частиною нашого життя. Куди б ми не йшли, що б не робили, реклама постійно з нами. Це плакати, стенди, афіші, вітрини, Інтернет та інші засоби масової комунікації. З кожним днем реклама все більше поширюється в ЗМІ, намагається проникнути у всі сфери нашого життя, відповідно привертаючи до себе увагу. Її потужний вплив на свідомість мільйонів споживачів – очевидний, проте не до кінця зрозумілими є наслідки цього впливу.

Розгляд реклами як соціокультурного явища та вироблення нових підходів і методів її вивчення є одним із найважливіших питань сьогодення. Звернення до цього феномена викликане тим, що реклама належить до тієї групи соціальних інститутів, яка впливає не тільки на стан суспільства в цілому, але й на діяльність самих груп, соціальних прошарків, регламентує певні принципи існування та поведінки та спілкування людей у деяких видах соціальної активності та професійної діяльності.

Реклама також є частиною художньої культури, певною мірою – її складовою як естетичний, а не тільки споживацький феномен. Вона використовує нові засоби виразності (нестандартну лексику), впливаючи таким чином на естетичну свідомість людей, сприяє формуванню принципу єдності краси та користі у повсякденності.

Реклама в цілому – маловивчене явище. Це пояснюється тим, що в суспільстві відбулися радикальні зміни, тому і реклама змінює свої суттєві характеристики та збагачується новими методами та засобами. Крім того, їй не надавалось особливого значення, оскільки перед гуманітарними науками через ідеологічну обмеженість були поставлені інші завдання.

Враховуючи безліч сучасних рекламних заходів у сфері реалізації товарів і послуг та різноманітних засобів створення і досягнення ефективності реклами – від примітивних до зухвалих за змістом, смаком, художніми якостями форм, а також беручи до уваги маловивченість цих проблем, особливого значення набуває вивчення сутності реклами з лінгвістичної позиції. Це дає можливість розглядати рекламу не тільки як історичне явище, вид соціальної діяльності, тип комунікативного зв'язку, що більш-менш широко досліджено, але й як феномен художньої культури, який має тенденцію поступового становлення і розвитку як новий вид мистецтва, що синтезує в собі засоби виразності інших видів мистецтва (кіно, театру, живопису, фотографії і т. ін.), а також літератури та мовної норми.

Реклама як явище культури своєю історією заглиблюється в далеке минуле, але предметом наукового дослідження вона стає у ХХ столітті. Першими дослідниками суттєвих характеристик реклами були К. Абрамов, Т. Кьоніг, М. Мануйлов, які звернули увагу не тільки на інформативність реклами, але й вперше дослідили психологічний вплив на особистість споживача рекламованої продукції. На сьогодні у центрі уваги дослідників лексичні особливості (Дж. Н. Ліч, Д. Огілві), концептуальна структура, синтаксичні, стилістичні, структурно-семантичні, комунікативно-прагматичні особливості рекламного тексту (О. В. Анопіна, В. В. Барабаш, Н. Л. Волкогон, Н. В. Костенко, М. М. Кохтев, С. П. Кудис, І. П. Мойсеєнко, Р. Браун, Ч. Едвардс та ін.), мовні засоби вираження оцінки тексту (Л. М. Киричук). Проте через недостатню розробленість і відсутність комплексних лінгвістичних досліджень рекламних текстів питання про їх ефективне функціонування залишається відкритим.

Актуальність проблеми визначає *мету* – дослідити соціолінгвістичні та синтактико-стилістичні особливості рекламних текстів. Відповідно до мети дослідження в роботі розв'язуються наступні *завдання*: визначити термін «реklamний текст» та дослідити його композиційно-структурну будову;

виділити характерні ознаки рекламного тексту, визначити його синтаксичні, семантичні та прагматичні аспекти.

Рекламні тексти розглядаються як функціонально-організовані екстралінгвальними та лінгвальними знаками повідомлення, завершені мовленнєві твори, макрозакази, які характеризуються специфікою форми, змісту, комунікативної функції та прагматичної інтенції [4]. Рекламні тексти – мотивовані, цілісні, змістовно-сміслові, ієрархічні знакові утворення, які є водночас і одиницями спілкування, і культурними об'єктами, зафіксованими на культурних носіях [8].

Серед дослідників реклами немає єдиного погляду щодо класифікації рекламних текстів. Так, за способом впливу на споживача диференціюють тексти реклами на дві групи: рекламний текст-нагадування раціонального призначення та рекламний текст-переконання емоційного змісту [3, 211]. За способом викладу інформації тексти реклами можуть бути описовими, розповідними, монологічними / діалогічними, сюжетними / безсюжетними, пародійними. С. Гузенко виокремлює рекламні тексти інформативного, сугестивного та маніпулятивного типів. У свою чергу, Ю. В. Булик подає більш розлогу класифікацію різновидів текстів реклами: 1) за соціальною спрямованістю: комерційні, соціальні; 2) за функціональним призначенням: престижні, споживацькі; 3) за способом подачі рекламної інформації: усні, письмові; 4) за метою: інформативні, переконувальні, нагадувальні; 5) за методом викладу рекламного матеріалу: описові, називні, статистичні; 6) за характером змісту: аргументовані, неаргументовані; 7) за формою подачі інформації: текст-діалог, текст-монолог; 8) за тематикою: рекламний текст одягу, косметики, їжі, навчання тощо; 9) за гендерними особливостями: чоловічі, жіночі; 10) за охопленням території: міжнародні, національні, регіональні; 11) за способом передачі оцінної інформації та характером емоційного впливу: раціональні, емоційні [2, 6].

В усіх видах реклами є загальні риси, що виявляються в принципах формування рекламного тексту / повідомлення. Так, рекламний текст має бути: коротким (тобто мають бути наведені ті вигоди, що одержує від даного товару чи послуги потенційний споживач); цікавим покупцю (крім згадування про прямі вигоди, варто створити сприятливу атмосферу й образ даного товару чи послуги, широко залучаючи образи краси, надійності, зручності); достовірним (це правило стосується як змісту, так і оформлення рекламного повідомлення: вони мають відповідати один одному); динамічним (містить енергійні, емні слова, дієслова в наказовому способі); зрозумілим потенційному покупцю. Для цього варто докладніше вивчати й аналізувати соціальні, економічні, психологічні, національні особливості цільової аудиторії.

Тексти реклами характеризуються типовою композиційно-структурною будовою, головними компонентами якої є:

- слоган – коротка фраза, що легко запам'ятовується та яка використовується у рекламній кампанії певного товару чи послуги;
- заголовок – найважливіший компонент вербальної частини реклами, у якому актуалізується найсильніший рекламний мотив та головний рекламний компонент;
- основний текст, за допомогою якого здійснюється розвиток аргументації, що доводить істинність заголовку та доцільність його прийняття [9].

Як і інші види текстів, тексти реклами мають певні особливості. За визначенням В. І. Карасика, до характерних ознак рекламного тексту належать:

- а) згорнутість, оскільки рекламний текст охоплюється одним поглядом і містить елементи, що допомагають сприймати його подібно до ієрогліфа;
- б) додатковість, оскільки рекламний текст доповнює фоторекламу чи малюнок, підкреслюючи головний компонент – товарний знак;

в) сигнальність, оскільки у рекламному тексті акцентування зазнає сигнальна фраза – заголовок, що має великий ефект впливу та у концентрованому вигляді виражає ідею рекламного тексту;

г) ієрархічність – шрифтове виділення більш важливої інформації;

г) оцінювання, тобто акцентування функціональності, надійності, соціальної значущості речі;

д) інструктивність – інформація, що задає алгоритм можливих дій покупця [5].

Будь-який рекламний текст, представлений в усній чи письмовій формі, є текстом заздалегідь підготовленим. Таким чином, аналізуючи рекламні тексти ми маємо справу з двома формами реалізації мови: письмовою формою та усною реалізацією заздалегідь написаного тексту.

За О. Є. Проніною, рекламний текст, як будь-яка багатознакова система, має три складові: *синтактику* – характеризує відношення одного знаку до інших; *семантику* – характеризує відношення знака до значення та *прагматику* – характеризує відношення знака до змісту [7, 93].

З погляду синтактики, рекламний текст має формульний характер, тобто пов'язаний жорсткою послідовністю елементів. Формула реклами включає чотири послідовні елементи: увагу, інтерес, бажання мати товар, дію (купівля) [6].

В свою чергу, семантика рекламного тексту виступає як семасіологічна система. Міф сприймається як система фактів, хоча, насправді, є семасіологічною системою, головною метою якої є вплив на споживача, його емоції та почуття, які в свою чергу змушують останнього прийняти рішення щодо придбання того чи іншого товару / послуги [1].

Прагматичний аспект рекламного тексту безпосередньо проявляється в його особливій організації (вибір граматичних і лексичних одиниць, стилістичних прийомів, особливий синтаксис, організація друкованого матеріалу, використання елементів різних знакових систем) [7].

Отже, текст реклами відноситься до тих видів текстів, які призначені здійснити за можливістю більш прямий і безпосередній вплив на аудиторію. В основі створення рекламних текстів лежать дві тенденції: стислість, лаконічність вираження та виразність, ємність інформації. Важливо зберегти початкову свіжість інформації, донести її «вибуховий» потенціал, зосередивши текст у декількох легких для засвоювання та простих для запам'ятовування словах. Оскільки ж рекламу в ЗМІ сприймають як представники молодшого, так і старшого покоління, які звикли, що ЗМІ – це свого роду законодавець літературної мови, рекламні тексти становлять собою цікавий об'єкт для майбутніх мовознавчих та рекламознавчих досліджень, які фіксуватимуть динаміку впливу реклами на загальнолюдські цінності, формування стереотипів поведінки тощо.

Список використаної літератури

1. Арешенкова О. Ю. Комунікативно-прагматичні та стилістичні параметри рекламного тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. Ю. Арешенкова. – Кривий Ріг, 2016. – 230 с.
2. Булик Ю. В. Рекламний текст в параметрах аксіологічної прагмалінгвістики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.02 «Російська мова» / Ю. В. Булик. – Х., 2009. –21с.
3. Зірка В. В. Мовна парадигма маніпулятивної гри в рекламі : автореф. дис. д-ра філол. наук : 10.02.02 / В. В. Зірка; НАН України. Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. – К., 2005. – 32 с.
4. Зирка В. В. Рекламный текст и его особенности / В. В. Зирка // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія : Філологічні науки. – 2011. – № 2. –С. 208 – 214.
5. Карасик В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность : институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5 – 20.

6. Медведева Е. В. Рекламная коммуникация / Е. В. Медведева. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 174 с.
7. Пронина Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы. Теория и методика психотехнического анализа рекламы / Е. Е. Пронина. – М. : 2000. – 266 с.
8. Романюк С. К. Типологічні особливості функціонування рекламного дискурсу / С. К. Романюк // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 54. Філологічні науки. – 2010. – С. 228 – 231.
9. Стрельченко Д. В. Мовні засоби англомовного рекламного дискурсу / Д. В. Стрельченко // Філологічні тракти. – Том 4. – № 1. – 2012. – С. 115 – 118.

Н.И.Вовчук

Ровно

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МИКРОПОЛЯ НЕОЛЕКСЕМ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ КОНЦА XX ВЕКА

В XX веке интенсивно происходило пополнение словарного состава русского языка неологизмами. Очень часто к созданию необычных неолексем прибегали известные русские поэты (Е. Евтушенко, В. Ахмадулина, А. Вознесенский и др.), а также малоизвестные (О. Поскребышев, А. Щупалов, А. Юдахин и др.). Для описания поэтических неологизмов мы использовали полевой принцип их анализа. Объединение индивидуально-авторских новообразований идет по словообразовательному форманту, чаще суффиксальному, поскольку конечный компонент обычно передает родовой классифицирующий признак обозначаемых реалий. Такие объединения слов мы называем, вслед за Р. Ю. Накитковой (3), словообразовательными микрополями.

Внутри лексико-грамматического класса имени существительного среди поэтических неолексем выделяем 4 макрополя: отвлеченности, имени

лиц, конкретной предметности, места. Рассмотрим их:

Макрополе отвлеченности включает такие словообразовательные микрополя:

1) СМ-поле имен состояния:

а) композиты + -ств-: Всеизлазово, Скок-Поскоково, Краснощеково (Е.Евтушенко);

б) -ин-: Надеждино, Нараспашкино, Обольщаньино, Обещаньино (Е.Евтушенко), непогодина (И.Ляпин);

в) -ов-: Жестоково, Несмышленово (Е. Евтушенко);

г) пред-: пред-хаос, пред-война, пред-весна, пред-свет (Б.Ахмадулина), предненастье (Н.Злотников);

д) -иц-: синевица: А.Землянский;

е) композиты гибридного характера: ночество (О.Поскребышев), жужжизнь, навсегданьица (С.Кирсанов), лишенство (Ф.Искандер), ква-ква-кония (С.Наровчатов), Зимарь, кукурьеза (А.Вознесенский);

е) безаффиксность: близь (В.Савельев);

ж) субстантивация: Снись, Сплю, спи, Спишь (С.Шрсанов), зевательное (А.Парщиков);

з) -явин-: уснявин(ы), проснявин(ы) (С.Кирсанов);

2) СМ-поле имен качества:

а) все-: все-белизна (В.Ахмадулина);

б) -ств-: зверство (Б.Слуцкий);

3) СМ-поле имен действия:

а) композиты гибридного характера; кубийство (А.Вознесенский)

б) безаффиксность: вяк, пал (Д.Сухарев).

Макрополе имен лиц включает такие словообразовательные микрополя (СМ-поля): СМ-поле сущего (живого), СМ-поле имен действия, СМ-поле имен состояния и СМ-поле качества. Рассмотрим эти поля:

1) СМ-поле сущего (живого):

а) пред-: пред -брат (Б.Ахмадулина);

- б) –ич: старич, людич, сонич(и) (С.Кирсанов);
- в) -явин-: Всеснявин (С.Кирсанов);
- г) -евич-; соневич (С.Кирсанов);
- д) -ыш: ирландыш (Е.Евтушенко);
- е) -еныш; воробьеныш (А.Рывлин), графьеныш (Е.Евтушенко), не найденыш (А.Вознесенский);

е) композиты гибридного характера: Людмилая, лесалка, кабарышня, кабабушка (А.Вознесенский);

2) СМ-поле имен действия:

- а) -тель: глотатель (Т.Бек), даятель (Л.Завальнюк);
- б) -есс(а): критикесса (А. Юдахин);
- в) -ч-: любичи, губичи (С.Кирсанов);
- г) -арь; снарь, сонарь (С.Кирсанов);
- д) -ир: снир(и) (С.Кирсанов);
- е) -ай (-атай): снатай, заспатаи, крепкоспаи (С.Кирсанов);
- е) композиты гибридного характера; велолихачи (Е.Винокур), заплачки (А. Прокофьев), спящерицы (С.Кирсанов);

3) СМ-поле имен состояния:

- а) композиты: гореходы, гордоходы (М. Аввакумова), провинцилюдки (О.Хлебников);
- б) композиты гибридного характера: духарики (А. Щупалов), никударики (С.Кирсанов);

4) СМ-поле качества представляют композиты гибридного характера: матиссница, пикассница (П. Вегин), человолки, Поэтарх (А.Вознесенский).

Макрополе предметности образует СМ-поле имен орудия действия:

- а) -арь: финкарь (Е. Евтушенко);
- б) субстантивация: протрубило (А.Парщиков);
- в) композиты гибридного характера: язун, нечесы, заглатьк (А.Вознесенский);

В макрополе имен места существует СМ-поле местности:

- а) композиты + -й: редкоборье (А.Прокофьев);
- б) -ств-: чердачество (Н.Кислик);
- в) за-...-й-: залужье (А.Прокофьев);
- г) без-...-й-: безглыбье (Б.Ахмадулина).

Макрополе признака состоит из 4 СМ-полей: СМ-поля отношения, СМ-поля качества, СМ-поля свойства, СМ-поля принадлежности. Итак, СМ-поле отношения представляет собой новообразования с:

- а) пред-: пред-магазинная, пред-Ладожская, пред-родствен (Б.Ахмадулина);
- б) над-: над-Ладожская (Б.Ахмадулина);
- в) -ян: метеляны (А.Прокофьев).

СМ-поле качества представляет:

- а) пред-: пред-мертва (Б. Ахмадулина);
- б) до-: до-утренние (Б. Ахмадулина);
- в) пре-: преласков, превесел (Б. Ахмадулина);
- г) композиты гибридного характера: поэторхальны (А.Вознесенский).

В СМ-поле принадлежности входят образования с -ич-: старичьи, царичьи, Аленичьи (С.Кирсанов).

Макрополе действия включает в себя такие СМ-поля:

- 1) СМ-поле состояния, которое представляет собой композиты гибридного характера: заледе-ре-венев (В.Сидоров);
- 2) СМ-поле проявления признака:
 - а) возо-: возожженный (Б. Ахмадулина);
- 3) СМ-поле собственно действия:
 - а) воз-: возмножив (Б.Ахмадулина);
 - б) композиты гибридного характера: яздваиваться, язвивались, докарикатурекаешься (А.Вознесенский).

В области наречий мы выделяем макрополе свойства действия, которое включает СМ-поле качества с -о: сенородно, грибородно (В.Костров); СМ-поле количества с -ы: трикраты (А.Прокофьев). Макрополе признака

качества включает такие СМ-поля:

- 1) СМ-поле качества:
 - а) -о: боево (А.Прокофьев);
 - б) со-: со-цветно (Б.Ахмадулина);
- 2)/ СМ-поле степени проявления:
 - а) пред-: пред-северно (Б.Ахмадулина);
 - б) -ее: навечнее (Б.Ахмадулина)/.

В поэтическом контексте окказиональное слово порождает контекст, а окказиональное значение модифицирует семантику этого текста. При образовании индивидуально-авторских неологизмов по модели «предлог-приставка + знаменательная часть речи» (нами представлены такие неолексемы в примерах Б.Ахмадулиной) актуализируются семы корня и приставки. Контекст контаминирует значения. Таким образом возникает окказиональное образное значение со сложной семной структурой.

В русской поэзии конца XX в. наблюдается также явление субстантивации: переход имени прилагательного и глагола в класс существительных (нами представлены такие неолексемы из поэзии С.Кирсанова). В этом случае ядерная сема подкрепляется периферийными семами, семами грамматической семантики. Частично совмещаются макрополя имени существительного и глагола. Семемы, реализующие ту или иную семантему, семами своей структуры отражают резные стадии, ступени взаимосвязи, фиксируют тонкие, подчас неуловимые переходы от одного смысла к другому и тем самым создают взаимопроникаемую сеть отношений.

Использованная литература:

1. Алимпиева Р.В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы / Р.В.Алимпиева. – Л.: ЛГУ, 1986. – 177 с.
2. Деривация и семантика: слово – предложение – текст. – Пермь: ПГУ,

1986. – 171 с.

3. Намитокова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект / Р.Ю.Намитокова. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1986. – 156 с.
4. Соколовская Ж.П. Проблемы системного описания лексической семантики / Ж.П. Соколовская. – К.: Наукова думка, 1990. – 184 с.
5. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова / И.А.Стернин. – Воронеж: Воронежский университет, 1979. – 156 с.

Бігунов Д.О.

м.Рівне

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНУ «МОВЛЕННЄВИЙ КОНФЛІКТ»

Оптимальний спосіб мовленнєвого спілкування прийнято називати ефективним, успішним, гармонійним, корпоративним і т. п. При його вивченні розглядаються шляхи створення мовленнєвого комфорту для учасників комунікативного акту, засоби і методи, які використовуються комунікантами для забезпечення або руйнування гармонійного спілкування.

Слід зазначити, що дослідники розглядають такі явища, як мовленнєвий конфлікт, ситуація (зона) ризику, комунікативний успіх / невдача (перешкода, збій, провал) та ін. Найбільш загальними і часто вживаними в спеціальній літературі термінами для позначення конфліктного типу мовленнєвого спілкування є терміни «мовленнєвий конфлікт» і «комунікативна невдача».

Не викликає сумнівів той факт, що при визначенні того чи іншого поняття необхідно виходити з природи цього явища. Про лінгвістичну (мовну) природу конфлікту в мовленнєвому спілкуванні говорить наступне: 1) адекватність / неадекватність взаєморозуміння партнерів по комунікації обумовлюється певною мірою властивостями самої мови; 2) знання норми мови і усвідомлення відхилень від неї сприяє виявленню факторів, що

призводять до нерозуміння, збоїв в спілкуванні і до конфліктів; 3) будь-який конфлікт, соціально-психологічний, психолого-етичний або який-небудь інший, отримує і мовну репрезентацію. Проте, термін «мовний конфлікт», на нашу думку, не відображає всього розмаїття мовленнєвої поведінки партнерів по комунікації. Нерозуміння, непорозуміння, дискомфорт або конфлікт в спілкуванні, спровоковані природою мовного знака (наприклад, лексичною або граматичною багатозначністю, динамічністю значення мовних одиниць тощо), можна було б назвати наслідком власне мовних перешкод. Але це тільки один з можливих факторів, що обумовлюють характер спілкування; в реальності діє їх комплекс. Є достатні підстави використовувати термін «мовленнєвий конфлікт», зміст першої частини якого визначається особливістю поняття «мовлення». Мовлення – це вільний, творчий, неповторний процес використання мовних ресурсів, який здійснюється індивідом. Контекстність, ситуативність і варіативність – ось ті ознаки, які визначають мовлення, але не мову. По-перше, вони пов'язані з тим, що мовлення є витвором людини (автора), яке має свої комунікативні наміри, певний рівень володіння мовою, психологічний стан, ставлення до співрозмовника тощо. По-друге, є ще й співрозмовник (людина, що слухає або читає), з власної метою, орієнтацією на мовця або її відсутністю, адекватним / неадекватним трактуванням мовного знака або висловлювання адресата в цілому, мовним смаком і багатьма іншими особливостями, що визначають характер поведінки співрозмовників і які не вміщується в рамки мовної системи. На нашу думку область мовленнєвої поведінки не може обмежуватися дослідженням лише власне її лінгвістичної природи, а значить, і термін «мовний конфлікт» неповно відображає суть даного явища.

Крім того, слід розглянути і саме поняття «конфлікт» як лінгвістичний феномен в ряду понять, пов'язаних з оцінкою результативності комунікативного акту. Дискомфорт, що виникає в процесі природного діалогічного спілкування різного роду, отримав різні назви: комунікативний

збій, комунікативний провал, комунікативне непорозуміння, комунікативна невдача та ін. Під комунікативним збоєм (термін О. В. Падучевої) зазвичай розуміється виникнення в висловлюванні «іншого змісту», який не передбачався суб'єктом мовлення, причиною чого є використання учасниками комунікації різного набору кодів для передачі і отримання інформації. Як зазначає Н. Л. Шубіна, «комунікативний збій слід відрізняти від комунікативного дефекту (помилки), обумовленого незнанням правил комунікації, відсутністю мовної компетенції або недостатньою культурою володіння рідною мовою» [7, 15]. Слід зазначити, що комунікативний збій і комунікативний дефект є дуже близькими поняттями, і одне часто обумовлює інше: незнання правил комунікації або некомпетентність одного з учасників комунікації визначає вибір такого коду для передачі або отримання інформації, яка не відповідає ситуації спілкування, провокує неадекватну інтерпретацію висловлювання (поява «інших» змістів). І це, в свою чергу, також може призвести до комунікативного збою.

Помилки в ідентифікації комунікативного акту Є. В. Ключев називає комунікативним промахом [3]. В свою чергу Т. В. Шмельова використовує термін «комунікативний провал», звертаючи увагу, перш за все, на «співавторство» партнерів по комунікації, їх кооперативні дії по відношенню один до одного в діалозі, відсутність яких призводить до безуспішності або комунікативному провалу спілкування [6, 170-171]. Термін «комунікативний провал» вживає і В. В. Красних, розуміючи його як повне нерозуміння, в той час як «комунікативний збій» трактується автором як неповне розуміння [4].

Термін «комунікативна невдача» найбільш часто зустрічається в спеціальних дослідженнях, пов'язаних з оцінкою результату комунікативного акту, і традиційно включає в себе такий зміст: повне або часткове нерозуміння висловлювання партнером комунікації, тобто нездійснення або неповне здійснення комунікативного наміру мовця [1, 64-66; 2, 31]. Згідно з концепцією О. П. Єрмакової і О. А. Земської, до комунікативної невдачі

відносяться і «непередбачений мовцем небажаний емоційний ефект, який виникає в процесі спілкування: образа, роздратування, здивування» [2, 31], в якому, на думку авторів, і виражається взаємне нерозуміння партнерів комунікації. Таким чином, термін «комунікативна невдача» виявляється дуже ємним в силу широти охопленого ним явища: будь-яке нерозуміння партнерами по комунікації один одного, будь-який небажаний емоційний ефект є комунікативною невдачею. Комунікативні непорозуміння і збої, на наш погляд, – це окремі прояви комунікативної невдачі і можуть бути зняті в процесі комунікації з допомогою додаткових комунікативних кроків: перепитувань, уточнення, пояснень, навідних запитань, переформулювання, в результаті чого може бути здійснено комунікативний намір мовця.

Таким чином, не кожна комунікативна невдача є комунікативним (мовленнєвим) конфліктом. Конфлікт має на увазі зіткнення сторін, стан протиборства партнерів в процесі комунікації з приводу різних інтересів, думок і поглядів, комунікативних намірів, які виявляються в ситуації спілкування. Мовленнєвий конфлікт має місце тоді, коли одна зі сторін на шкоду іншій свідомо і активно здійснює мовленнєві дії, які можуть виражатися в формі докору, зауваження, заперечення, звинувачення, погрози, образи і т. п. Мовленнєві дії суб'єкта визначають мовленнєву поведінку адресата: він, усвідомлюючи, що зазначені мовленнєві дії спрямовані проти його інтересів, робить відповідні мовленнєві дії проти свого співрозмовника, висловлюючи ставлення до предмету розбіжності або співрозмовника. Ця протинаправлена інтеракція і є мовленнєвий конфлікт.

Під час конфлікту мовленнєвою поведінкою комунікантів є «дві протилежні програми, які протистоять одна одній як ціле, а не окремими операціями ...» [5, 35]. Ці програми поведінки учасників комунікації визначають вибір конфліктних мовленнєвих стратегій і відповідних мовленнєвих тактик, яким властива комунікативна напруга, що виражається в прагненні одного з партнерів спонукати іншого так чи інакше змінити свою поведінку. Це такі способи мовленнєвого впливу, як звинувачення, примус,

загроза, засудження, переконання, домовленість і т.п., що виходять за рамки поняття «мовний конфлікт». Таким чином, повертаючись до проблеми терміна, вважаємо, що вживання терміна «мовний конфлікт» може бути застосовано до різного роду комунікативних перешкод, які мають власне лінгвістичну природу. Такі перешкоди потенційно можуть стати причиною зіткнення між партнерами комунікації. Мовленнєвий конфлікт – це неадекватна взаємодія в комунікації суб'єкта мовлення і адресата, зв'язана з реалізацією мовних знаків у мовленні і сприйняттям їх, в результаті чого мовленнєве спілкування будується не на основі принципу співробітництва, а на основі протиборства. Якщо мовний конфлікт є предметом дослідження системної лінгвістики, то мовленнєвий конфлікт є предметом лінгвопрагматики, соціолінгвістики, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики. Цілком природньо, що при наявності мовного і мовленнєвого конфлікту можна говорити і про існування немовленнєвого конфлікту, який розвивається безвідносно до мовної ситуації: конфлікт цілей, поглядів. Але оскільки репрезентація немовленнєвого конфлікту відбувається в мовленні, то він теж стає предметом дослідження прагматики в аспекті відносин і форм мовленнєвого спілкування (суперечка, дебати, сварка і ін.) між учасниками комунікації.

Список використаних джерел:

1. Городецкий Б. Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобозева, И. Г. Сабурова // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. – Новосибирск Изд-во СО АН СССР, 1985. – С. 64-78.
2. Ермакова О. П. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О. П. Ермакова, Е. А. Земская // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С. 30-64.

3. Ключев Е. В. Речевая коммуникация / Е.В. Ключев. –М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.
4. Красных В. В. К вопросу о лингвокогнитивных аспектах коммуникативного акта / Виктория Владимировна Красных // Научные доклады филологического факультета МГУ. – 1998. – Вып. 2. – 240 с.
5. Рождественский Ю. В. Введение в общую филологию / Ю. В. Рождественский. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 326 с.
6. Шмелева Т. В. Модус и средства его выражения в высказывании / Т. В. Шмелева // Идеографические аспекты русской грамматики. – МГУ, 1988. – С. 168-202.
7. Шубина Н. Л. Об адаптивных процессах в современной спонтанной речи / Н.Л.Шубина // Аспект речевой конфликтологии: сб. ст. / РГПУ, каф. рус. яз. – СПб., 1996 – С. 13-24.
8. Brown G. Discourse Analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 288 p.
9. Halliday M. A. K. Language, context and text : aspects of language in a social-semiotic perspective / M. A. K. Halliday, R. Hasan. – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 264 p.

Івашкевич Е.Е.

Kiїв

**THE WAYS OF THE EXPLICATION OF COLLOQUIAL AND
EVERYDAY VOCABULARY IN THE TRANSLATION OF THE NOVEL
“THE CATCHER IN THE RYE” BY JEROME DAVID SALINGER**

It is actual nowadays to study the peculiarities of the translation of novels by the interpreter. We've analyzed the translation of the novel “The Catcher in the Rye” by Jerome David Salinger” made by Oleksa Lohvynenko.

So, according to the translation of colloquial and everyday vocabulary in the scientific literature (researches done by L.V.Kolomiyets, V.N.Komissarov,

R.K.Min'yar-Byeloruchev, V.D.Radchuk, T.O.Fesenko, O.D.Shveytser and others), there are such strategies of the translation of novels: the inclusion of additional elements into the text (author's inclusions into the translation); the omission of items which are non-productive as the reader thinks; the transformation of the semantic structure of words and phrases; compromise solution in the translation; the usage of adequate replacements (interpretation, antonymic translation, compensation); finding functional equivalents; the author's translation.

In the translation of the novel there are different strategies of translation. More often O.Lohvynenko uses a strategy "finding out the functional analogue". This strategy anticipates the usage by the interpreter the spoken version of the word, or its translation as slang, vulgarism, jargon, curse (лайливе слово), colloquial word, argot (апро).

As colloquial word combinations Oleksa Lohvynenko translates such sentences: «**all that David Copperfield kind of crap**» – «**всю оту муру в дусі Девіда Копперфілда**»; «**my whole goddam autobiography or anything**» translates as «**свою триклятущу біографію**». So, Jerome David Salinger uses «**or anything**» at the end of the sentence to add the effect of expressivity, emotionality, affective stress; like the word «goddam» Oleksa Lohvynenko translates «stupid»: «**...on top of that stupid hill**» – «**а надто на вершечку отої триклятущої гірки**»; «**corny-looking or something**» is translated as «**недорого вдягнена**»; the sentence «**It cost him damn near four thousand bucks**» is translated as «**Вготив у неї, кляту, мало не всі чотири тисячі**». The word «кляту», which is a colloquial one, Oleksa Lohvynenko uses with the purpose to approach the situations from the text as close as it can be to the spoken Ukrainian language.

In the translation of Oleksa Lohvynenko there are a lot of words which denote everyday vocabulary. For example, «**...his big horny-looking nails**» is translated as «**Не нігті, а кігті!**» Other example with the word «**horny**» is: «**I was feeling pretty horny. I have to admit it**» – «**Ніде правди діти: з голови не**

йшли кляті жінки». So often Oleksa Lohvynenko uses words denoting *curse*. «**They don't do any damn**» is translated as «**Проклят буду**».

According to the strategy “finding out the functional analogue” Oleksa Lohvynenko translates *slang*. Word combination «**some hotshot guy**» is translated «**такий собі хвацький жевжик**». In the novel “The Catcher in the Rye” there are a lot of sentences with a word «**horse**». All of them are translated by Oleksa Lohvynenko in accordance with the meaning of slang «**тупий**», «**дурень**».

In the novel “The Catcher in the Rye” and in its translation there are some cases of using *jargon*. The expression «**for God's sake**» is translated by Oleksa Lohvynenko as «**тряця їхній матері!**», using jargon (generally employed variants of this expression is «**заради всього святого!**»).

Another strategy which Oleksa Lohvynenko uses in his translation is «the author's strategy of translation». It is directed on the achievement of the most important goal of professional translation, such as displaying implicit and explicit meanings of the original text in order to preserve maximum freedom of interpretation. For example, «**lousy childhood**» is translated by Oleksa Lohvynenko as «**безголове дитинство**». It was used «the author's strategy of translation» because the explicit translation is «**нікчемне дитинство**» or «**паршиве**, «**гидотне**, «**дряне дитинство**».

УДК 81'37

Афанасьєва Л. В.

г.Днепропетровск

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Проблема лексико-семантического поля находится в русле важнейших исследований. В этой статье в общем виде ставится проблема теоретического исследования основополагающих лингвистических понятий. По современным представлениям филологов лексико-семантическое поле – это

совокупность лексем, обозначающих определенное понятие в широком смысле этого слова, которая включает в свой состав слова различных частей речи. При этом допускаются включения фразеологизмов и лексических материалов различных форм существования национального языка, не только литературного, но и просторечия, диалектов, жаргонов, с обращением к историческим лексическим материалам при ориентации на диахроническое исследование. Лексико-семантическое поле характеризуется рядом признаков системности как в синхронном плане (семантическая соотносительность лексем, «делящих» поле между собою, наличие гипонимов и гиперонимов), так и в генетическо-диахроническом плане (определенный набор неоднократно реализованных мотивационных моделей, повторяемость словообразовательных моделей, повторяемость производящих этимологических гнезд, порождающих лексику поля).

Однако в силу тесной связи с внеязыковыми реалиями поле является незамкнутой единицей организации лексики и поэтому существенно отличается от систем других языковых уровней (фонологического, морфологического).

Целью данной статьи являются анализ и творческое обобщение существующих точек зрения на лексико-семантическое поле.

Лексический уровень языка организован сложными соотношениями лексико-семантических полей как смежных, так и пересекающихся, и соподчиненных. Для понимания этого вопроса мы можем сравнить поля «знание», «понимание», «исследование», «просвещение», «разум», «прогресс», «уничтожение», «созидание», «польза».

Лексико-семантическое поле – понятие весьма емкое. В нем перекрещиваются главные проблемы лексикологии – проблемы синонимии, антонимии, полисемии, проблема соотношения слова и понятия. Решение задач, связанных с семантическими полями в лексике, позволяет по-новому освещать перечисленные проблемы [5, с. 57-68].

Лексико-семантическое поле как лингвистическая единица берет свое начало в 19-м веке, когда появляются работы Мишеля Бреаля, французского лингвиста и историка, который впервые ввел термин «семантика», понимая его, однако, в духе времени как чисто диахроническую область исследований, то есть как анализ исторических изменений значений слов [7, с. 156].

Однако в лингвистике идея исследования лексики по семантическим (понятийным) полям связывается с именем Й. Трира. Под понятийным семантическим полем Й. Трир понимает в первую очередь структуру определенной сферы или круга понятий. В семантической теории Трира предполагается параллелизм между планом понятийного содержания, который представлен понятийным (семантическим) полем, и планом языкового выражения, представленным словесным полем. Прежде всего, Й. Трира интересовало, что может быть взято за основу при вычленении определенной совокупности слов из общего лексикона [8, с. 55-57].

К концепции Й. Трира близка концепция словесных полей Й. Л. Вайсгербера [1, с. 84-96], считающего значение слова не самостоятельной единицей, а его чисто реляционным структурным компонентом. Словесные поля Вайсгербер подразделяет на однослойные и многослойные.

Для И. Трира и Й. Л. Вайсгербера характерна интерпретация семантического поля как парадигматической категории. Главная идея этой семантической концепции заключается в том, что значение слова не может быть адекватно описано без обращения к лексическим единицам, входящим в то же семантическое поле. Значение слова рассматривается как функция от его семантических отношений с другими членами поля.

Понятие семантического поля относится к основным понятиям современной лексической семантики. Данное определение концентрирует в себе главные проблемы лексической семантики и определяет их рассмотрение с позиции системного подхода. При описании поля различные

типы отношения между словами анализируются не изолированно, а в общей системе всех лексико-семантических связей. Тем не менее, семантическое поле остается наименее исследованной единицей лексики. До сих пор в языкознании не определены строгие границы применения термина «семантическое поле». Им часто обозначаются разные объединения слов. Во многих исследованиях объем понятия поля оказывается неопределенно широким или, наоборот, очень узким. Нет единообразия в употреблении терминов.

Для Городецкого Б. Ю. Семантическое поле – это совокупность семантических единиц, имеющих фиксированное сходство в каком-нибудь семантическом слое и связанных специфическими семантическими отношениями. Для сигнификативного слоя упомянутое сходство трактуется как связь с некоторым набором понятий, для денотативного слоя – как связь с одним и тем же набором объектов внешнего мира; для экспрессивного слоя – как связь с одним и тем же набором условий речевого общения; для синтаксического слоя – как связь с одним и тем же набором синтаксических отношений между частями речевых отрезков. Таким образом, «в каждом семантическом слое имеются семантические поля» [3, с. 173].

Семантическое поле, как и любая другая система, в основе своей структурно. Традиционно под структурой понимается «относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; инвариантный аспект системы.

Так, Ю. М. Караулов пишет о необходимости разделить различные сферы словарного состава на семантические поля (например, поле «радость»), лексико-семантические группы (например, группа слов со значением «изменение»), тематические группы (например, «наименования птиц»), синонимические ряды (например, ряд с инвариантным значением «храбрый»), ономаσιологические группы (например, выражение понятия «время» существительными в русском языке) [4, с. 314].

Л. М. Васильев считает, что «термином лексико-семантическая группа можно обозначить любой семантический класс слов (лексем), объединенных хотя бы одной общей лексической парадигматической семой или хотя бы одним общим семантическим множителем» [2, с. 105 -113].

Очень важной характерной особенностью слов одной группы является то, что дифференциальные семы, уточняющие категориальную сему, оказываются в них однотипными, повторяющимися. Категориальная сема предполагает, «задает» не любые, а какие-то определенные аспекты своего уточнения. В рамках этих аспектов формируются типовые дифференциальные семы. В связи с этим в каждой отдельной ЛСГ набор дифференциальных сем оказывается специфическим. Так, категориальная сема «перемещение» в соответствующих глаголах уточняется в следующих аспектах: «направление», «средство перемещения», «среда перемещения», «участники перемещения», «интенсивность» и некоторые другие. Наличие однотипных, повторяющихся сем делает все слова в пределах группы связанными определенными оппозициями. Совокупность всех оппозиционных связей формирует внутреннюю парадигматическую структуру таких групп». Структура имеет иерархический характер» так как все элементы группы – слова – привативно связаны с базовыми, опорными словами [6, с. 3-7].

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Лексико-семантическое поле как особая системообразующая единица обладает сложной и весьма своеобразной структурой, составные элементы которой связаны между собой парадигматическими отношениями. Анализируемое лексическое поле локальности многомерно, объемно. В основе организации лексико-семантического поля лежат упорядоченные классы, лексические парадигмы разного типа, структурирующие семантическое поле по вертикали и по горизонтали. Одним из основных свойств структуры лексико-семантического поля является её целостность, которая обеспечивается отношениями,

предполагающими вхождение менее сложных единиц в более сложные единицы. Центром поля локальности является многозначное слово «место». В семантической структуре этого обобщающего слова отражается весь спектр объема понятия места. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в имплементации теоретических положений в изучение лексико-семантического поля «образование».

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгербер – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
2. Васильев Л. М. Теория семантических полей / Л. М. Васильев // Вопросы языкознания. – 1971. – № 5. – С. 105 – 113.
3. Городецкий Б. Ю. К проблеме семантической типологии / Изд-во Ленинградского ун-та, 1969. – 564 с.
4. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. М. : Наука, 1976. – 356 с.
5. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля / Ю. Н. Караулов // Филологические науки. – 1972. – №1. – С.57 – 68.
6. Кузнецова Э. В. Итоги и перспективы семантической классификации русских глаголов / Э. В. Кузнецова // Семантические классы русских глаголов. – Свердловск, 1982. – С. 3 – 7.
7. Breal Michel. Essai de semantique: science des significations. Paris: Hachette, 1897. – 349 с.
8. Trier Jost. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: Die Geschichte eines sprachlichen Feldes I. Von den Anfängen bis zum Beginn de, 13. Jhdts. – Heidelberg: Winter, 1931.

*Зубілевич М.І.
Бігунова С.А.
Рівне*

**ПОНЯТТЯ ГЕНДЕРУ ЯК ЕЛЕМЕНТУ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО
ЗНАННЯ (БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД)**

Як відомо поняття “гендер” включає в себе соціально-визначені характеристики чоловіків і жінок на відміну від біологічно визначених. Тому ця категорія ще за своєю сутністю розглядається як “соціокультурна стать”, що покликана підкреслити соціальний характер нерівності між статями, яка поступово змінюється залежно від суспільних та культурних перетворень [1, с. 35].

На основі врахування такого підходу до розуміння проблеми Дж. Скотт визначила 4 компоненти гендеру: комплекс культурних символів в яких закріплені соціальні моделі статі; нормативні твердження, які визначають спектр згаданих символів, що містяться у релігійних, педагогічних, правничих і політичних доктринах; соціальні інститути і організації, які охоплюють не тільки системи родинних стосунків, сім'ю, домогосподарство, а також такі сексуально-детерміновані інститути як ринок робочої сили, система освіти, державний устрій; самоідентифікація особистості [8, с. 91].

Гендерні дослідження (Gender Studies) та гендерна освіта у Великій Британії виникли у зв'язку з необхідністю теоретичного осмислення проблем, пов'язаних з існуванням різних статей у суспільстві. Але фактично гендерні дослідження та гендерна освіта є когнітивною практикою жіночого руху, руху, який у британському політичному дискурсі отримав назву феміністичного, зокрема соціал-фемінізму, радикального фемінізму, ліберального фемінізму та “чорного” фемінізму. Так, ці та інші різновиди феміністських рухів значною мірою посприяли тому, що поняття статі на додаток до фізіологічного набуло виразного соціального змісту і, як наслідок, у науковий обіг було введено термін “соціальна стать”, як сукупність норм поведінки й позицій, які зазвичай асоціюються з особами жіночої і чоловічої статі в тій чи іншій спільноті.

В свою чергу це призвело до того, що феміністичний рух протягом кінця XX і початку XXI століття поступово трансформувався від суто політичного явища до широкої інституціоналізації жіночих досліджень

(Women`s Studies) в західноєвропейських, зокрема в британських університетах.

Так, на сьогодні у закладах освіти діє понад 500 жіночих програм, впроваджено біля 20000 курсів з жіночої проблематики, а також майже 40 дослідницьких центрів, які працюють у цьому напрямі.

Західні дослідниці, такі як Р. Гроулорд, Т. Лауретіс, Б. Розен, Р. Флетчер [4; 5; 6; 7] виявляють джерела профеміністичного мислення в добу середньовіччя. Однак досвід жіночої самоідентифікації самоствердження має значно більш глибоке історичне коріння. Сюди можна віднести жіночі таємні товариства, досвід жіночих містерій, навіть жіночі республіки, підставою для виникнення яких було прагнення жінки обладнати світ відповідно до свого бачення, до своєї власне жіночої перспективи. У той же час, цей досвід, якщо й був представлений у писемній культурі, то лише фрагментарно. Цей феномен отримав назву жіночої “відсутності” або “мовчання” жінки в суспільстві [2; 7]. Однак у сфері культури жіночий досвід практично не мав втілення. І це закономірно, оскільки жінка фактично і реально була відсутньою у сфері публічного (від лат. *publicus* – *суспільний*) існування, події якого традиційно становлять головний сюжет писемної культури [8].

Враховуючи це, основним призначенням жінки вважалось материнство та піклування про сімейне вогнище. Особливо трагічною ставала її доля у кризові періоди, коли мова йшла про виживання нації, держави, культури. Природна здатність жінки до відтворення життя перетворювалась у функцію державної чи національної значимості. В результаті жінка як особистість розпорощувалась. Вона була витіснена на периферію суспільного існування, тим самим жінка втрачала свою історичну ініціативу.

У зв'язку з цим, на початку 80-х років ХХ століття у науковий обіг західноєвропейських країн, зокрема, Великої Британії входять гендерні студії (Gender Studies). Ще в 60-ті роки поняття “гендер” в тому значенні, як воно використовується сьогодні – “співвідношення людей різної статі” або

“спеціальний конструкт статі” [6, с.16] – було абсолютно невідоме і вживалось для опису лише граматичної категорії, яка дослівно перекладається українською мовою, як “рід”. Вживати цей термін поза межею граматики вважалось абсурдом.

Оскільки дослідження гуманітарних наук були переважно андроцентричними і здійснювались з позицій чоловічого домінування в суспільстві, то концепція гендеру стала загальновизнаним досягненням неофеміністичного руху, що поширився у 60-70-х роках ХХ століття на Заході. Цей рух принципово змінив уявлення про зміст демократії; змусив побачити багатобарвність соціального простору [6, с.16].

Із середини 70-х років в західних університетах стали виникати центри “жіночих”, “феміністичних”, гендерних досліджень, головним завданням яких стало дослідження та визначення особливостей жіночого “начала”, жіночого підходу, жіночих цінностей. З їх розвитком досліджень було розпочато аналіз відповідних процесів, обґрунтування порівняльних характеристик “чоловічого” і “жіночого” [1]. А застосування поняття “гендер” передбачало перехід досліджень з рівня біологічного на рівень “соціальний” та відмову від твердження про “природне” призначення статей.

Протягом другої половини ХХ століття погляди на державну гендерну політику у Великій Британії змінювалися під впливом ідей зміцнення рівності прав для чоловіків та жінок на освіту, працевлаштування, соціальне забезпечення. Але цей стратегічний курс зазнавав певних змін з приходом кожного нового уряду, доповнювався і збагачувався ініціативами регіональних адміністрацій, змінювався відповідно до соціокультурних зрушень у суспільстві. Зокрема, в повоєнний період (1940-50 роки ХХ ст.) проблемам гендерної політики надавалось недостатньо уваги. Нагальна потреба якнайшвидше демілітаризувати суспільство вимагала вивільнення робочих місць для чоловіків, що повернулися з фронту. Тому спонукання жінок повернутися до домашнього господарювання сприймалися не як дискримінаційні, а як зумовлені ситуацією [4].

У наступні 60-70-ті рр. промислове піднесення в країні й масова освіта не поліпшили становище жінок. Їх перспективи щодо здобуття освітньої та фахової кваліфікації не зазнали суттєвих змін, що спричинило гострі дискусії на державному й регіональних рівнях довкола проблем гендерної політики. Ці суперечки переростали в протест проти виявів дискримінації жіночої статі в соціальній, правовій, виробничій та освітній сферах. Саме в цей період феміністські рухи значно активізували свою діяльність [5].

Слід зазначити, що представниці ліберального, соціального й радикального фемінізму найактивніше вимагали реформувати шкільну освіту з метою забезпечення рівних можливостей для сприятливого інтелектуального, психічного, фізіологічного й соціального розвитку дівчат нарівні з юнаками

Саме у 60-70-ті роки англійські ліберальні феміністки доклали немало зусиль, щоб потрапити до уряду і місцевих адміністрацій та сприяти проведенню гендерної політики рівних можливостей. У свою чергу концепція радикальних феміністок ґрунтувалася на тому, що влада чоловіків над жінками пронизувала все суспільство, і інститут освіти зокрема. Попри радикальність і крайнощі, якими помітно позначено виступи англійських феміністок за справедливу гендерну політику в школі, їхньою безперечною заслугою стало виявлення актуальних проблем у шкільній освіті та привернення до них уваги суспільства.

Як засвідчує англійський досвід, після більш ніж півсторічної боротьби феміністок за рівні з чоловіками права жінок у цій країні лише тепер спостерігаються реальні, хоча й не вражаючі, зрушення в розумінні молоддю цих проблем [3, с.823].

Широке застосування концепції гендеру, гендерних досліджень у Великій Британії здійснило вагомий вплив на еволюцію суспільних норм і уявлень про стосунки між статями та призначення жінки. Наукові знання в свою чергу стимулювали зміну масової свідомості, сприяли трансформації

моралі, традицій, інститутів. Дискусія, розпочата феміністками в 60-х роках вилилась у прийняття міжнародним співтовариством цілого ряду документів (прийняття конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок (1979), проведення міжнародних конвенцій, присвячених розгляду питань становища жінок у суспільстві (1995, 2001). Тож сьогодні за міжнародним правом соціальна сутність жінки оцінюється вище, ніж біологічна.

Значний інтерес, який сьогодні відчувається до гендеру як поняття і процесу навчання та виховання, що відкриває нові теоретичні та пізнавальні перспективи, свідчить, що в останні два десятиріччя відбулось не лише переосмислення проблеми стосунків статей, але й про те, що стосунки статей лише тепер стали сприймати як форму соціальної організації.

Отже, вивчення специфіки статей дає змогу аналізувати сутність гендерної освіти та виховання у Великій Британії, яка полягає в становленні психологічної статі особистості, що базується на статевій самосвідомості і ціннісних орієнтаціях статевої ролі позиції особистості, яка реалізується нею у спілкуванні і діяльності.

Література:

1. Чухим Н. Гендер та гендерні дослідження в ХХ ст. / Н.Чухим // Незалежний культурологічний часопис. – 2000. – № 17. – С. 14-22; 22-30; С.78-77; 106-107.
2. Britannica. The new encyclopedia Britannica /Britannica. 15th edition. – Chicago, 1933. – V.4. – 982 p.
3. Fletcher R. The family and marriage in Britain / R.Fletcher. – L.: Penguin Books, 1970. – 259 p.
4. Education: Culture, Economy and Society / ed. by A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown, Amy Stuart Wells. – Oxford University Press, 2004. – P. 820-828.

5. Halsey A.H. Change in British Society / A.H. Halsey. – L.: Oxford University Press, 2002. – 214 p.
6. Lauretis T. Technologies of Gender: Essay on Theory, Film and Fiction / Teresa de Lauretis. – Bloomington, 1987. – 168 p.
7. Oakley A. The sociology of housework / Ann Oakley. – Wiley-Blackwell, 1984.– 243 p.
8. Rosen B.C. Women, Work and Achievement: The Endless Revolution / B. C. Rosen. – Basingstoke: Macmillan, 2006.– 184 p.

Романюк С. К.

Рівне

РЕКЛАМНИЙ ДИСКУРС: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ, СПІВВІДНОШЕННЯ З СУМІЖНИМИ ПОНЯТТЯМИ

Складний і багатоплановий феномен дискурсу перебуває у центрі уваги сучасних гуманітарних наук, насамперед, філософії, соціальної семіотики, теорії штучного інтелекту, соціології, культурології, етнографії, соціальної психології, літературознавства, теорії комунікації й різних напрямів лінгвістики: психолінгвістики, когнітивної лінгвістики, соціолінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології тощо.

Використання цього терміна у сфері мовознавства відповідає новим тенденціям, сучасним парадигмам, методологічним принципам лінгвістичної науки сьогодення, переорієнтацією її на антропоцентричні настанови.

Численні трактування терміна “дискурс” можуть бути об’єднані у три великі групи: а саме, визначення з позицій 1) формальної лінгвістики; 2) функціональної лінгвістики; 3) ситуативно-інтерпретаційної лінгвістики [14, с. 85-87].

Формальний підхід, початок якого пов’язують з ім’ям З. Харріса, передбачає розуміння дискурсу як утворення більшого за обсягом, ніж речення, тобто дискурс у цьому розумінні – це надфразова єдність (складне синтаксичне ціле) [1, с. 298]. З погляду структурної організації, дискурс є

ієрархією одиниць різних рівнів: мовленнєвий акт, хід, крок (обмін), транзакція, мовленнєва подія [19, с. 112].

Функціональний підхід, який сягає витоків праць Е. Бенвеніста, передбачає розуміння дискурсу як використання мови, тобто мовлення в усіх його виявах. Функціоналісти розмежовують текст і дискурс у такий спосіб: текст є продуктом розгортання дискурсу, матеріальною його реалізацією і характеризується статичністю, структурністю, на відміну від дискурсу, який мислиться як динамічний, актуальний (живий) процес [3, с. 147].

Ситуативна інтерпретація дискурсу передбачає урахування соціально, психологічно й культурно значущих умов і обставин спілкування. Дискурс при розгляді з позицій цього підходу виступає як когнітивно-комунікативний феномен, пов'язаний з комунікацією (соціальною взаємодією) і когніцією (свідомістю людини) одночасно [6, с. 185]. Соціальний контекст комунікації характеризує її учасників, процеси продукування і сприйняття мови, а когнітивний співвідносний з фоновим знанням індивідів, що є членами різноманітних соціально-культурних спільнот [2, с. 136-137].

Дискурс тлумачимо вслід за І. С. Шевченко та О. І. Морозовою як інтегральний феномен, розумово-комунікативну діяльність, яка є сукупністю процесу і результату і включає як позалінгвальний, так і власне лінгвальний аспекти; під час розгляду дискурсу як результату розумово-комунікативної діяльності в ньому, крім тексту, виділяємо пресупозицію і контекст (соціальний, прагматичний, когнітивний), які зумовлюють вибір мовних засобів [18, с. 17].

Відтак, дискурс є родовим поняттям стосовно тексту: це “зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними тощо) чинниками, текст, узятий в подієвому аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, який бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості” [2, с. 136-137].

Для встановлення співвідношення між одиницею дискурсу і текстом, *текст* розглядаємо як статичне утворення, що є знятим і зафіксованим фрагментом дискурсу, письмове мотивоване цілісне знакове утворення, яке тісно пов'язане з невербальними елементами, співвіднесене з комунікативною подією у сфері реклами і є засобом зв'язку між адресантом і адресатом, в якому відображається інтенція адресанта вплинути на адресата; див. аналогічні визначення [11, с. 171].

Поняття дискурсу охоплює всі види прагматично визначеного і різного за своєю цілеспрямованістю мовлення [2, с. 137]. Можна виокремити стільки типів дискурсивної діяльності, скільки існує типів людської діяльності й активності [12, с. 9]. Таке розуміння наближує поняття типу дискурсу до теорії функціональних стилів.

Розглядаючи співвідношення понять дискурсу та стилю, В. О. Самохіна зазначає, що *стиль* є передумовою породження дискурсу, одним із аспектів його внутрішнього програмування. Перед породженням дискурсу у свідомості адресанта виникає уявлення про певний стиль мовлення, відповідно до якого обираються мовні засоби, після чого стиль оформлюється у послідовність мовленнєвих дій, тобто реалізується у дискурсі. Стиль формується в адресанта одночасно з темою, початком мовленнєвих дій, і саме на цьому етапі дискурс і стиль співпадають. Отже, дискурс вибудовується відповідно до конкретного стилю [16, с. 32-34].

Функціональні стилі виокремлюються відповідно до основних форм людської свідомості, до типових і соціально-значущих сфер комунікації і діяльності. Традиційно виділяють науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній та розмовно-побутовий функціональні стилі [9, с. 14].

Питання про стильову належність реклами, однак, залишається на сьогодні невирішеним. Спробам його розв'язання на прикладі окремих видів реклами бракує узагальнюючого потенціалу. Так, наприклад, тексти технічної реклами відносяться дослідниками до наукового функціонального

стилю за такими ознаками: сфера функціонування (науково-технічна), тема (нові технічні досягнення), аудиторія (професійно підготована), лексичний склад (наукова термінологія) [7].

Промислову рекламу відносять до публіцистичного стилю на основі наступних ознак: ціль (інформування, повідомлення і вплив; стиль (економія мовних засобів, лаконічність і популярність викладу разом з інформативною насиченістю, відбір мовних стилістично забарвлених засобів і засобів експресивного синтаксису з установкою на їх ефективне сприйняття, розмовно-літературна лексика) [10, с. 68].

Рекламу інколи відносять і до ділового стилю, пояснюючи це тим, що вона функціонує у сфері торгівлі, що є різновидом ділових відносин [5, с. 65].

Матеріал нашого дослідження складають журнальні рекламні тексти, тому рекламний дискурс, що розглядається, за сферою функціонування відноситься і до мас-медійного.

На наш погляд, у розв'язанні питання про стильову належність реклами важливим моментом є те, що в окремих функціональних стилях можливе виокремлення підстилів на основі врахування екстралінгвальних (сфера і цілі спілкування) і лінгвальних факторів (наявності характерних мовленнєвих засобів, які, не відрізняючись мовним стилістичним забарвленням, мають специфічні особливості, зумовлені сферою їх функціонування) [13, с. 120].

Виходячи з цього, ми вважаємо можливим розглядати *рекламу, як гібридний підстиль, що формується на основі поєднання особливостей розмовно-побутового, науково-популярного, публіцистичного і мас-медійного стилів.*

Отже, реклама співвідноситься із застосовуваним у традиційній стилістиці поняттям функціонального підстилю, відрізняючись від останнього залученням широкого соціального та когнітивного контексту.

Зазначимо, що в нашому дослідженні ми оперуємо терміном “реklamний дискурс”, а не “підстиль реклами”, оскільки перший уже утвердився в мовознавстві й уживається в авторитетних лінгвістичних працях [4; 15; 20].

Рекламний дискурс виділяється багатьма вченими у межах ранніх типів дискурсу в залежності від того, який параметр покладений в основу класифікації. В. І. Карасик вважає, що найбільш важливими є три параметри: соціолінгвістичний (хто говорить), прагмалінгвістичний (як говорять) і тематичний (про що говорять) [8, с. 276-278]. За соціолінгвістичним критерієм рекламний дискурс виокремлює Г. Г. Почепцов, аналізуючи типи дискурсів з позицій теорії комунікації [15, с. 76-99]. За прагмалінгвістичним критерієм Р. Лакофф вважає рекламний дискурс різновидом персуазивного дискурсу [20, с. 25-42], а Ю. В. Шатін відносить рекламу до емотивного типу дискурсу [17, с. 57].

Отже, під рекламним дискурсом розуміємо різновид дискурсивної діяльності суб'єктів реклами, процес і результат їх розумово-комунікативної взаємодії за посередництвом рекламного тексту у єдності лінгвального і екстралінгвального аспектів.

Список використаної літератури

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные вопросы семантики / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
3. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с.
4. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации / А. Д. Белова . – 2 - изд., перераб. и доп. – К. : КНУ, 2003. – 304 с.
5. Грилихес И. В. Прагматические и лексико-синтаксические особенности рекламных текстов (на материале англоязычной бытовой рекламы) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / И. В. Грилихес. – К., 1978. – 143 с.
6. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ванн Дейк; [пер. с англ. ; сост. Петров В. В. ; ред. Герасимов В. И.]. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.

7. Долуденко Е. А. Тексты технической рекламы, их семантико-синтаксическая и прагматическая характеристики : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Долуденко Елена Анатольевна. – Пятигорск., 1998. – 208 с.
8. Карасик В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 406 с.
9. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3–21.
10. Кохтев Н. Н. Реклама: искусство слова : рекомендации для составителей рекламных текстов / Н. Н. Кохтев. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 96 с.
11. Кравчук Н. П. Рекламний текст як фрагмент дискурсу та одиниця комунікації (аксіологічний аспект тексту) / Н. П. Кравчук // Проблеми семантики слова речення та тексту : зб. наук. статей. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – Вип. 9. – С. 168–171.
12. Кубрякова Е. С. О типах дискурсивной деятельности / Е. С. Кубрякова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – М., 2003. – Вып. 478. – С. 5–9.
13. Лившиц Т. Н. Реклама в прагмалингвистическом аспекте / Т. Н. Лившиц. – Таганрог : Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 1999. – 214 с.
14. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280 с.
15. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К. : Вид. центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
16. Самохина В. А. Современная англоязычная шутка : [монография] / В. А. Самохина. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008. – 355 с.
17. Шатин Ю. В. Построение рекламного текста / Ю. В. Шатин. – [2-е изд.]. – М. : Бератор-Пресс, 2003. – 128 с.

18. Шевченко І. С. Когнітивно-комунікативна парадигма і аналіз дискурсу / І. С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / під загальн. ред. І. С. Шевченко : [монографія]. – Х. : Константа, 2005. – С. 9–20.
19. Шевченко І. С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І. С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / під загальн. ред. І. С. Шевченко : [монографія]. – Х. : Константа, 2005. – С. 105–117.
20. Lakoff R. T. Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples in advertising / R. T. Lakoff // *Analyzing Discourse: Text and Talk*. – [In Tannen D. (Ed.)]. – Georgetown : Georgetown University Press, 1981. – P. 25–42.

**СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Abu Qatousah Laila
Amman- Jordan*

THE CHALLENGE OF READING IN L2

It is assumed that learners spend the first three school years learning to read, but they spend the rest of their educational years in reading to learn. This puts reading in the base of the educational pyramid as major foundational skill that learners need to master. In Jordan, students use Arabic Language as a mother tongue, and as they join schools, they start learning English which is written in The Roman writing System. Arabic Language on the other hand, applies a different writing system that uses different characters which means that Arab beginner learners confront the challenge of learning two different languages with two distinct writing systems. In this essay, I will present some important elements that help to understand the nature of teaching reading which make reading in L2 a successful and a meaningful task.

One of the basic approaches that teachers follow while teaching reading is the teaching of phonics. This means that the teacher works to enhance students' skill of matching sounds with the letters, syllables, and the words written on a page. Such skill is reinforced through repetition and drilling. In other words, what the students learn is to match the letter with the sounds in a defined sequence and to decode the text starting from the minimum blocks; the sounds, up to phrases and sentences. This approach; however, suggests that language is simply a code and the reader is just a "passive decoder" who just sounds out the written graphemes. This passive role that is played by the reader is not enough to make sense of what they read and to construct the overall meaning; especially when the reader is trying to read a new text that belongs to a different culture and might be written in different circumstances.

The other approach to teaching reading focuses on the background information that the readers have and the previous mental images and schemata that the readers already have in order to construct the overall gist of the text and to make sense of the sequenced words and patterns. This means that there will be a kind of an interaction between the text and the readers. There are usually cultural assumptions in every text. Accordingly, teachers' role here is to pave the way for the readers before approaching the text through presenting new schemata or activating a preexisting one. Therefore, there should be some activities that precede reading the text; such activities aim to present the new vocabulary, structure, layout of the text and any background information associated with the text. Brain storming activities, eliciting different answers, mind maps and many other activities usually help students to start the first step in reading and to interact actively with the text they are going to read.

As the students gain initial information about the topic they are going to read and gain introductory knowledge about it, students are expected to read interactively and to analyze and synthesize what they read. This means that during reading, the reader will not be only sounding out words but they will also be engaged in a deeper mental processing that requires the reader to practice various

strategies while reading such as inferring, using textual clues, reading a head to construct a meaning, visualize, and even ignore some parts of the text. Meanwhile, the teacher will be monitoring the reading by asking questions, highlighting some parts of the text or asking students to skim and scan the text for specific information.

The final phase of reading will be “post reading”; in other words, no more reading. It is time to depend on the students’ memory and their skills in thinking critically. It is a good opportunity to ask students to summarize the text, paraphrase some parts, give opinion and think critically about parts of the text. Teachers can achieve this purpose by using graphic organizers, asking students to fill charts with the missing information, and to answer comprehension questions. To improve students skills in thinking critically; one of the highest levels of thinking according to Bloom, teachers can come up with problems related to the immediate environment of the students and can ask them to make connections between the text they have read and the possible solutions of the problem. The application of the knowledge that is gained from the text to address the challenges that are offered by our life will simply bring life in to the text that could have been dead if it had just been read aloud without further analysis and synthesis.

To sum up, learning to read in a second or a foreign language is a gate to another culture. Text books are not only codes that will be deciphered and read; they have cultural and social dimensions that should be taught before, during and after reading the text. I strongly recommend that teachers follow an interactive approach while teaching students reading. Students need to learn phonics and to have a phonemic awareness with regard to the L2 they are learning; but they also need to be positive readers and decoders of the text that should not be taught separately from its social and cultural context. When the text is approached in this interactive strategy, reading will no longer be a difficult or challenging task.

Божок О. С.
м. Київ

МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КООРДИНАТАХ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (АНГЛІЙСЬКА)

Анотація. У статті розкрито поняття мовної компетентності у контексті підготовки вчителя іноземних мов, вказано на види та її особливості. Вказано на мовну компетентність як особливий вид професійної підготовки вчителів початкових класів з іноземної мови.

Ключові слова: компетентність, мовна компетентність, учитель іноземних мов (англійська).

Аннотация. В статье раскрыто понятие лингвистической (языковой) компетентности в контексте подготовки учителя иностранных языков; указаны ее виды и особенности. Лингвистическая (языковая) компетентность рассматривается со стороны профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в начальной школе.

Ключевые слова: компетентность, лингвистическая (языковая) компетентность, учитель иностранных языков (английский).

Annotation. The article reveals the term **linguistic competence**, its types and peculiarities in the context of English teacher training. The linguistic competence is referred as the exclusive type of the professional training of English teachers.

Key words: competence, linguistic competence, teacher of foreign languages (English)

Актуальність дослідження: Нинішнє динамічне суспільство потребує підготовки фахівця, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної діяльності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтованого на успіх та постійне самовдосконалення. Компетентність у цьому контексті є однією із невід'ємних показників соціальної та професійної зрілості суб'єкта і тією особистісною характеристикою, яка засвідчує його внутрішню готовність до якісних змін,

перетворень. Домінантою цих перетворень є людиноцентрована освіта, тобто освіта для людини. Її стрижнем визнано розвивальний, культуротворчий зміст навчання; виховання відповідальної, компетентної особистості, яка вміє використовувати знання та вміння для творчого розв'язання проблем, аналізувати й опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни.

Мета статті: Розкрити сутність поняття “мовна компетентність”, її специфіку та особливості у професійній підготовці вчителя іноземних мов для початкової школи.

Розглядаючи питання про компетентність загалом, та учителя іноземних мов зокрема, правомірно вказати на те, що відрізняє його від інших – сформована іншомовна комунікативна компетенція.

Термін “комунікативна компетенція” вперше був запроваджений в науковий ужиток Д. Хаймзом. Він визначив його як “знання, що забезпечують індивідові можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури”.

К. Кастормаднус, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Г. Щедровицький трактують це новоутворення як здатність розуміти зайняту власну позицію у діяльності та презентувати її для досягнення взаємного розуміння. Більш розгорнений зміст у це поняття вкладає М. Вятютнев. Вчений переконливий у тому, що “комунікативна компетенція – потенціал для творчої мовної діяльності... Чим більший вибір, тим краща комунікативна компетенція учня, тим багатший потенціал змістових засобів” [5, с. 57].

Основними складниками в галузі “Іноземна мова” є три види компетенцій, а саме:

1. мовленнєва компетенція;
2. мовна (лінгвістична) компетенція;
3. соціокультурна компетенція.

Для початку уточнемо термінологічне значення понять “мовна” і “мовленнєва” компетентності.

Мовна компетентність – складне й багатогранне поняття. У широкому сенсі його варто вживати на позначення явища певного рівня обізнаності конкретного суб’єкта чи суб’єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови (мов). Мовленнєва компетентність є різновидом комунікативної і означає здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі спілкування – з певною усвідомленою метою, у визначених мовленнєвих ситуаціях.

Відтак, сутність першої полягає у здатності сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим чи виниклим комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Вона базується на чотирьох видах компетенції: в *аудіюванні, говорінні, читанні та письмі*. Відповідно, для формування мовленнєвої компетенції у майбутнього вчителя повинні бути сформовані мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Мовна (лінгвістична) компетенція передбачає знання системи мови й правил її функціонування при іншомовній комунікації. Мовна компетенція також є інтегративною і включає низку компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну.

Зміст соціокультурної компетенції охоплює такі види компетенцій як країнознавча і лінгвокраїнознавча. Країнознавча компетенція – це знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавча включає в себе знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, на сучасному етапі; і вміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку у відповідності з цими особливостями.

Вкажемо на те, що зазначені вище види компетенцій, які входять до складу іншомовної комунікативної компетенції, мають бути сформовані у всіх, хто вивчає іноземну мову. Що стосується майбутніх учителів іноземних

мов, то окрім цієї компетентності, у них також повинна бути сформована й низка інших компетентностей, зокрема професійної. Саме вона є невіддільною складовою успішного здійснення педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Досить поширеною є дослідницька позиція О. Я. Савченко щодо професійної компетентності вчителя іноземної мови. Вона складається зі спеціальної компетенції (предметні і непередметні знання, які розвивають особистість, тобто знання загальних та основних навчальних дисциплін), технологічної (методичної), управлінської (організаторської, менеджерської) та комунікативної компетенцій. Особливістю комунікативної компетенції автор вважає її органічне входження до складу спеціальної, технологічної та управлінської компетенцій як засобу їх реалізації [2].

Цікавою для нас є думка Н.І. Яценюк про те, що в майбутнього вчителя іноземних мов повинні бути сформовані й такі види компетенцій, як: *особистісна*, яка передбачає усвідомлення значущості ролі вчителя, *соціальна* (здатність затверджувати статус свого предмета в освітній концепції України), *спеціальна*, яка поділяється у свою чергу на: мовну (доскональне володіння вчителем мовою, його вміння навчити інших), філологічну (володіння самими сучасними теоретичними знаннями з культурології) та дидактико-методичну, до якої відносяться володіння сучасними принципами комунікативної дидактики, орієнтованої на діяльнісний підхід до мови як інструменту до дії, когнітивний підхід, при якому учень є суб'єктом учбового процесу, й інтеркультурний підхід [4].

З-поміж існуючих привертає увагу й класифікація В.В. Краєвського: мовна, комунікативна й методична компетенції учителя іноземних мов [6].

Як бачимо, дослідники виокремлюють у складі професійної компетентності вчителя іноземних мов іншомовну комунікативну компетенцію, яка, на наш погляд, тісно пов'язана з усіма іншими компонентами професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Отже, професійна компетентність учителя – це інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність соціального, полікультурного, аутопсихологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається. Специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компоненту.

Методичним ресурсом з формування мовної компетентності студентів, які навчаються на спеціальності “Іноземна мова” є праця Дж.Равена “Компетентність у сучасному суспільстві”. Автор досить розгорнуто окреслює рамки компетентності [9] й компетенції, якими повинен володіти майбутній вчитель. Наведемо окремі з них:

- тенденція до більш конкретного розуміння цінностей та установок відповідно до конкретної мети;
- тенденція контролювати свою діяльність;
- залучення емоцій у процес діяльності;
- готовність і здатність навчатися самостійно;
- пошук і використання зворотного зв’язку;
- впевненість у собі;
- самоконтроль;
- адаптованість, відсутність почуття безпомічності;
- схильність до роздумів, звичка до абстрагування;
- увага до проблем, які пов’язані з досягненням поставленої мети;
- самостійність мислення, оригінальність;
- критичне мислення;
- готовність вирішувати складні завдання;
- готовність працювати над чимось суперечливим і таким, що спричиняє сумнів;

- дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей (матеріальних і людських);
- готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і йти на певний ризик, відсутність фаталізму;
- готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети;
- обізнаність у тому, як використовувати інновації;
- впевненість у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій;
- установка на взаємний вииграш, широта перспектив;
- наполегливість;
- довіра;
- здатність приймати рішення;
- особиста відповідальність;
- здатність до спільної праці заради досягнення мети;
- здатність слухати інших людей заради досягнення мети;
- здатність слухати інших людей і враховувати їхню думку;
- прагнення до суб'єктивної оцінки особистого потенціалу співробітників;
- готовність давати можливість іншим людям самостійно вирішувати завдання;
- здатність розв'язувати конфлікти і пом'якшувати розбіжності;

Суттєво поглибили розуміння проблеми професійної компетентності педагога дослідження Н. Кузьміної, яка розуміє це новоутворення як “якість особистості” і включає в нього п'ять складників:

- спеціальна і професійна компетентності у сфері дисципліни, що викладається;
- методична компетентність у сфері способів формування знань та вмінь тих, хто навчається;
- соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування;

– диференційовано-психологічна компетентність у сфері мотивів і здібностей тих, хто навчається;

– аутопсихологічна компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності й особистості [7].

Прикметно, що на цей період припадає не лише наукове дослідження сутності компетенції, а й намагання будувати процес навчання, формуючи компетенції.

У зв'язку з цим Г. Балл, не піддаючи в сумнів значення професійних знань і вмінь, робить кілька висновків, як-от:

– *по-перше*, вчений наголошує на їх ролі як засобів, інструментів професійного становлення особистості;

– *по-друге*, в цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації;

– *по-третє*, у системі засобів, про які йдеться, підвищується питома вага тих, які забезпечують професійне й особистісне вдосконалення. Відповідно, вчений розрізняє *фахівців*, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і *професіоналів*, які володіють, крім усього, цінностями, ідеалами, цілісною професійною культурою [1; С. 18].

Сучасний професіонал – це соціально компетентна, *психологічно зріла особистість* з вираженою високою професійною майстерністю, яка визначає спосіб життя цієї особистості, особливий професійно орієнтований, відповідальний світогляд і почуття приєднання до професійної спільноти, ідентифікацію з нею [1, С. 49].

Професіоналом, на думку А. Маркової, є людина з такими *особистісними характеристиками*, як внутрішній локус контролю, прагнення бачити причини подій свого життя в собі, а не в зовнішніх обставинах; індивідуальна й економічна відповідальність; конкурентоспроможної і стійкість до перешкод; гнучкість і оперативність;

смислотворчість як здатність знаходити нові позитивні смисли в своєму житті і роботі; внутрішня діалогічність; адекватна самооцінка й готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму, механізмом якого є рефлексія [8, С. 106].

Наведені вище положення є значими для успішної *діяльності вчителя початкових класів*, який має одночасно забезпечити розвиток і виховання особистості дитини, повноцінне засвоєння нею ключових і предметних компетентностей. Саме вчитель початкових класів уперше формує у молодших школярів необхідні для цього *рефлексивно-оцінні вміння та навички*, які частково відображенні у переліку загальнонавчальних умінь і навичок, зазначених у вступі до нових навчальних програм для початкових класів шкіл з іноземними мовами викладання. Зокрема, до них ми відносимо такі: усвідомлювати свої можливості для виконання певних навчальних дій; аналізувати та оцінювати правильність способів діяльності; вміти оцінювати свої досягнення в різних видах діяльності; ставити нові вимоги щодо вдосконалення сходинок уміння вчитися: «хочу» – «знаю» – «працюю самостійно» й ін. [8]. Відповідно, щоб навчити учнів цих умінь, вчитель повинен мати високий рівень розвитку рефлексивних умінь і навичок, бути «зразком» для міркувань молодших школярів. Це висуває підвищені вимоги до психолого-дидактичної підготовки педагога як особи, що вперше формує у дітей уміння вчитися, які багато в чому визначатимуть успіх дитини на подальших сходинках її шкільного життя.

Рушійною умовою професійної компетентності вчителя початкових класів є *усвідомлення* ним невідповідності структури реального «Я» ідеальному професійному «Я». Це означає, що майбутній вчитель, навчаючись у вузі повинен сформувати у собі здатність до змін, до перетворення свого внутрішнього світу й пошуку нових можливостей самоздійснення, самореалізації своєї діяльності.

Підготовка вчителя іноземної мови для початкової школи здійснюється в нашій країні двома напрямками – через факультети іноземних мов та

педагогічні факультети, де студенти крім основного фаху «вчителя початкових класів», отримують спеціалізацію «вчителя іноземної мови в початкових класах». Вкажемо на переваги і недоліки кожного із зазначених напрямів. Так, у першому випадку маємо належну іншомовну підготовку, і водночас недостатню обізнаність учителів із основами психології дітей початкових класів, їх сенситивними та віковими здатностями у засвоєнні того чи іншого матеріалу; специфіки організації навчально-виховного процесу, застосування дидактико-методичного ресурсу. Другий напрям – обмежені потенційні можливості (кількість годин та фахових навчальних дисциплін) щодо належного оволодіння іноземною мовою у випускників педагогічних факультетів. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне здійснювати цілеспрямовану підготовку студентів факультетів іноземних мов до роботи з молодшими школярами. Такий педагог має володіти якостями як учителя іноземної мови, так і вчителя початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання / Г. А Балл // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / [ред. : С. О. Мусатов]. – Рівне, 1995. – С. 10–16.
2. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2–6.
3. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність неперервної освіти [Електронний ресурс] / Олександра Яківна Савченко. – Режим доступу: http://dosvid-loippo.at.ua/kerivnik/savthenko/Savchenko_Directors_19_09.ppt. – Назва з екрану.
4. Яценюк Н. І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника : змістовий компонент / Н. І. Яценюк // Зб. наук. праць

Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : педагогічні науки. – 2011. – № 6. – С. 57– 63.

5. Wjatutnew ; Rusch, Paul u. a.: Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. – Berlin, München : Langenscheidt, 2002.

6. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.

8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1997. – 308 с.

9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: влияние, развитие и реализация / Дж.Равен. – М. : Кошто-Центр, 2002. –142 с.

K.M. Pererva

Dnipropetrovsk

EDUCATIONAL APPLICATIONS OF MOBILE TECHNOLOGIES IN ENGLISH LEARNING AND TEACHING

As mobile devices are becoming increasingly ubiquitous, many researchers and practitioners have incorporated the technology into their teaching and learning environments. As Keegan anticipated, “mobile learning is a harbinger of the future of learning” [4, 9]. The applications of mobile learning range widely, from preschool to higher education and corporate learning settings, from formal and informal learning to classroom learning, distance learning, and field study. Despite the many forms of studying and increasing services offered by mobile learning, it is still immature in terms of its technological limitations and pedagogical considerations [5, 4].

Mobile learning (m-learning) helps share information or ideas using WAP or GPRS technologies and makes language learning flexible, accessible and personalized [1, 23]. The peculiarities of this study activity in computer-oriented educational environment based on the environment approach analysis, zones of accessibility of material and informational objects are determined for manipulation by participants of educational process. [3, 7]. As a result, it encourages students to communicate with their peers and become more confident in expressing their opinions. For example, online discussion list may be also opened by a teacher and all students have an opportunity to participate in it. It may be one global topic for the whole group or one individual statement for each student. Sometimes it is better to express your own thoughts in writing than in oral form. So it will help them to get some practice for future oral discussions.

This type of studying is applied in all language activities. For example students can select a passage from the reading that they appealed to them, provoked them, or confused them. Next, they type this passage into the blog and respond to it. Other students can join by commenting on its content as well as its form. As to style and form of writing blogging is not exactly free writing, but it is freer, more spontaneous and more dynamic than writing multiple-draft essays [2, 49]. To conduct successful discussions or debates it is a good idea to have role plays beforehand. The main advantage of a role play over other forms of learning is entire involvement of students as well as participants' attention concentration throughout the play. To build fluency at conversational English an educator can ask students to choose their roles (a customer and a waiter, a doctor or a patient a banker or a client etc.), write and practice these roles. While performing the role play they have to make clear the roles without mentioning their roles or a place, the rest of the class should guess who they are and where they are. Even though role plays simplify the learning process to some extent and sometimes cause problems with discipline, more mistakes among students, we cannot deny the didactic, educational and practical value of a role play. As for warmers or fillers, we can use short speaking activities paying attention to planning time. Such kinds of tasks can

prepare for speaking by planning what they are going to say, and asking the teacher or using a dictionary to look up missing vocabulary. The speaking activity “What were you doing...? (What are you going to do...?) can be adapted to revise tenses if we write some time prompts on the board, for example, this time last year, on January 2016 etc. First, students choose some of the prompts and talk to their partners. After speaking, students feedback and tell the class what they learnt. Another stimulating speaking activity is for practicing adjectives, a variation on the above activity. Choosing adjectives relating to feelings (excited, happy, sad, nervous etc.) students talk about their experiences and feelings.

Studying a certain topic, an instructor can write a list of questions relating to the chosen topic, give a question to each student and ask them to write an answer on a paper. After that a teacher can ask all students to brainstorm possible questions related to the topic. Then students hold their answers in front of them and move around the room and ask each other questions to try to discover the questions that the other students were originally asked. Thus, m-learning, role plays, discussions and even simple warmers or fillers make learners more active and help students with some aspects of studying English to overcome their language barriers. Also involving students in various speaking activities is one of the ways for language learners to gain some confidence in their ability to manage their own learning and become independent. As a result, students are able to express their opinions and have the stimulating and dynamic environment for learning foreign languages.

The world develops very fast and the changes that happen around us have to be taken into account in all educational institutions. Teachers have to use up-to-date resources, constantly increase their level of professional competency, and moreover they have to be able to keep up with the modern students. In a changing world, there is a growing demand for creativity and innovation as 21st century skills.

M-learning made it possible for learners to work at unique activities in ways that were previously impossible. Above all, this mobility enables ubiquitous

learning in formal and informal settings by decreasing “the dependence on fixed locations for work and study, and consequently change the way we work and learn” due to K. Peters, an Australian university educator.

Ray Clifford, Associate Dean from American College of Humanities is sure that computers will not replace teachers. However, teachers who use computers will replace teachers who don't apply them.

References

1. Данилевська-Бабій Г.Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови / Г.Я. Данилевська-Бабій // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 15 – 16.
2. Жук Ю. О. Особистісний простір учня в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі / Ю. О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 3 – С. 29.
3. Modern Communicative Methods of Teaching English. All Ukrainian Scientific and Methodological Conference (October 30, 2015) – Zhytomyr: ZSTU, 2015. – 92 p.
4. Keegan D. The future of learning: From eLearning to mLearning / D. Keegan. – 2002 - ZIFF – 119 p. – Retrieved from ERIC ED472435 database. Available from <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF>
5. Traxler J. International Review of Research in Open and Distance Learning / J. Traxler. – 2007. – 8 (2). – 1-12 p.

Л.В. Гронь

Рівне

ПЕРЕКАЗ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах посилення глобалізаційних процесів та інтеграції України у світовий освітній простір, великого значення надається спеціальній (мовній) професійно-орієнтованій підготовленості вчителів іноземної мови. Найважливішим компонентом майбутньої професійної діяльності студентів

мовних ВЗО є комунікативна компетентність. Програма для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з англійської мови [1], висуває високі вимоги до рівня володіння випускниками усіма видами мовленнєвої діяльності, в тому числі й усним мовленням. Зокрема, зазначається, що випускники мовних вищих закладів освіти повинні “висловлюватися з необхідним ступенем деталізованості й тематичної складності, демонструючи вільне володіння прийомами структурної побудови тексту, засобами зв’язності та цілісності на суперсинтаксичному рівні” [1, 2].

Одним із традиційних методичних прийомів формування такого складного усномовленнєвого вміння є переказ, який охоплює низку усних та письмових вправ: від майже дослівного викладу невеликої частини тексту до вільної передачі змісту цілого літературного твору і навіть декількох творів, подібних за темою.

Проблема методики навчання переказу іншомовного тексту одержала розробку у роботах Л.С.Андрєєвської-Ловенстерн і О.Е.Михайлової, В.Д.Аракіна, Н.І.Гез, І.А.Грузинської, Л.І.Лазаркевич, К.В.Леонтєвої, С.С.Максимчук, В.С.Цетлін та ін. Названі автори здійснили значний внесок у вирішення цієї проблеми. Зокрема, досліджені питання класифікації переказів, створення системи навчання, критеріїв відбору текстів для переказів, мовного аналізу тексту, критеріїв оцінки переказів і т.ін. Психологічний аспект навчання переказу розглядався у дослідженнях Г.Г.Комм, Т.О.Корман, А.О.Смирнова, В.Х.Салібаєва, О.К.Шульгіна, Х.Р.Єнікєєва. Зокрема, увага багатьох авторів спрямована на дослідження опор запам’ятовування і процесу відтворення змісту сприйнятого тексту.

Більшість методистів вважає переказ ефективною вправою для формування усномовленнєвих умінь за умови, якщо його правильно організують і не зводять до механічного заучування тексту. У той же час ми часто зустрічаємо в методичній літературі сумнів у доцільності використання переказу взагалі, певних його видів або на певних ступенях навчання. Тому

питання про доцільність його використання у практиці не можна вважати остаточно вирішеним. Дискусійним є також питання про те, як навчати переказу. Потрібно мати на увазі, що вміння передати зміст прослуханого (прочитаного) тексту (переказ) може бути і чисто навчальним, і мовленнєвим (комунікативним), включеним в усне іншомовне спілкування. Різниця полягає в інструкції: або переказати текст, щоб продемонструвати рівень сформованості навчальних умінь, або переказати зміст тексту співрозмовникові, який цей текст не читав (не чув), з урахуванням ситуації і з певним мовленнєвим завданням. Невирішеність даної проблеми підтверджується наявністю різних прийомів навчання переказу. Спостереження за процесом навчання переказу свідчать про те, що в практиці викладання використовується переважно переказ, близький до тексту, а це призводить до того, що учні запам'ятовують запропонований текст і відтворюють його майже дослівно. При цьому основне навантаження припадає на оперативну пам'ять, а усномовленнєві вміння, які лежать в основі переказу, не розвиваються.

Дискусійним в методиці викладання іноземних мов залишається також питання класифікації переказів, на якому ми зупинимось детальніше. Аналіз методичної літератури показав, що стосовно навчання іноземної мови існують різні класифікації. Наприклад, за формою пред'явлення тексту розрізняються перекази прослуханого тексту, перекази прочитаного тексту, перекази, які проводяться на базі усного мовлення; за характером відтворення змісту – розгорнутий (тобто детальний), стислий, вибірковий (або узагальнюючий), вільний, або з елементами твору; за навчальними цілями – навчальний, контрольний, підсумковий (С.В.Рувинська). У залежності від форми сприймання матеріалу розрізняють перекази прочитаного (прослуханого) тексту, перекази прослуханого з одночасним читанням; за характером повноти передачі змісту – детальний переказ, переказ основного змісту, вибірково переказ окремих питань узагальнюючого характеру (В.І.Щоголева та Б.Г.Скобін).

За принципом наростання труднощів виділяють таку низку переказів: близький до тексту; від іншої особи або в іншому часі; за планом; стислий і поширений; переказ діалога в монологічній формі; переказ іноземною мовою тексту, сприйнятого рідною мовою (переказ-переклад); вільний переказ (Л.І.Лазаркевич). Пропонується також переказ за ключовими словами; переказ-гра “Розповідь з продовженням”; переказ змісту книжки з домашнього читання; переказ незнайомого незакінченого матеріалу відразу після прослуховування з внесенням змін та доповнень (Л.С.Левінсон).

Привертає увагу відсутність чітких критеріїв для виділення видів переказів з одного боку та надмірне їх дроблення з іншого. Навряд чи є підстави вважати переказ з використанням ключових слів, від імені персонажу, зі зміною часу дії, по ілюстрації і т.ін. окремими видами переказу. Це швидше завдання, за допомогою яких можна навчати як детального, вибіркового так і вільного переказу.

Ми пропонуємо підійти до проблеми класифікації з позицій теорії адаптації, в якій переказ розглядається як передача основного змісту уривку оригінала зовсім іншими мовними засобами за умови повного відходу як від його структури, так і лексичного наповнення, причому самий універсальний вид стислої передачі сприйнятого тексту. Іншими словами, переказ тексту іноземною мовою передбачає вичленення мовної та смислової інформації для подальшого її відтворення у мовленні з тим чи іншим ступенем трансформації та згорнутості. Цей процес супроводжується активною мисленнєвою діяльністю, результатом якої є спрощення, адаптація сприйнятого іншомовного тексту. Адаптація сприйнятого повідомлення здійснюється за допомогою таких психологічних операцій як блокування, мнемічний пошук, аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення. і проявляється, в основному, у таких видах: 1) стиснення і згущення змісту; 2) доповнення, спостереження, висновки; 3) перебудова, реорганізація матеріалу; 4) заміна слів і зворотів; 5) часткове використання слів оригіналу;

б) конкретизація і деталізація; 7) заміна змісту рівнозначним по смислу (близькі заміни, сюжетні заміни).

Виходячи з цього, ми вважаємо характер відтворення смислової інформації та наближення до мови оригіналу провідними критеріями виділення видів переказів для формування іншомовної усномовленнєвої компетенції. Не менш важливе значення, як показав аналіз літератури, має форма сприйняття тексту, призначеного для будь-якого виду переказу.

Підсумовуючи визначимо, що для класифікації видів переказів стосовно навчання усного іншомовного мовлення необхідно враховувати такі основні критерії: 1) характер відтворення смислової інформації; 2) характер відтворення мовних засобів; 3) форму сприймання тексту; 4) наявність творчих змін та доповнень.

Отже, за характером відтворення змісту первинного тексту слід розрізняти детальний (тобто розгорнутий, повний), вибірковий, стислий (саме ці три типи лежать в основі всіх перерахованих вище видів переказів); за наближенням до мови оригіналу - близький до тексту (дослівний) та вільний (своїми словами) переказ; за формою сприймання тексту виділяємо а) перекази прочитаного тексту; б) перекази прослуханого тексту; в) перекази прочитаного чи прослуханого тексту рідною мовою.

Проаналізуємо основні види переказів за названими критеріями з точки зору ефективності формування та розвитку усномовленнєвої компетенції.

При виконанні детального переказу іноземною мовою студенти навчаються передавати прослухану чи прочитану інформацію з максимальним ступенем повноти. Переказ повинен свідчити про повне і глибоке розуміння сприйнятого тексту. Детально переказати матеріал можливо лише при широкому використанні мовних засобів тексту, що наближує детальний переказ у деякій мірі до заучування напам'ять. Тобто за характером відтворення мовних засобів тексту даний вид переказу можна класифікувати як близький до тексту (дослівний), без творчих змін та доповнень.

Використання детального переказу доцільне на будь-якому етапі у тому випадку, якщо текст для переказу невеликий; якщо зміст легко запам'ятовується; якщо мовні засоби, використані в ньому, відомі студентам; якщо у тексті є мовні зразки, які корисно запам'ятати учням. За цих умов детальний переказ виступає як засіб закріплення та автоматизації матеріалу.

Головна мета вибіркового переказу полягає в тому, щоб навчити студентів передавати не весь зміст тексту, а вибирати інформацію з певних питань, запропонованих викладачем. Наприклад, студенти повинні розповісти про зовнішність і характер тієї чи іншої дійової особи, описати обставини, за яких відбувається та чи інша подія і т.ін. Послідовність та детальне висвітлення заданої теми складає одну із головних вимог вибіркового переказу. В деяких випадках при вибіркового переказі текст використовується доволі широко, майже до запам'ятовування окремих його частин, наприклад, при описі умов життя, природи, при передачі окремих епізодів. Тому вибіркового переказ ми визначаємо як близький до тексту.

Вибірковий переказ може проводитись на базі прочитаного чи прослуханого тексту іноземною мовою. Близькість до мови оригіналу виключає використання прослуханого чи прочитаного тексту рідною мовою.

Для розвитку навичок усного мовлення іноземною мовою необхідно розвивати у студентів уміння стислого викладу матеріалу. Суть стислого переказу полягає в синтезуванні спільних частин тексту й узагальненні їх основного змісту. При стислом викладі матеріалу користуватись мовою, близькою до оригіналу, практично неможливо, особливо при роботі над текстами великого обсягу. Тому, передаючи основний зміст тексту, студент користується не лише мовними засобами, що є у тексті: він пригадує інші, засвоєні ним раніше, спрощує мову, пристосовуючи її де в чому до звичного йому способу мислення, намагається відтворити текст власними засобами. Отже, за наближенням до мови оригіналу стислий переказ є вільним.

Під вільним переказом ми розуміємо стислу передачу основного змісту тексту своїми словами. За способом сприйняття матеріалу вільний переказ може проводитись на основі прочитаного чи прослуханого тексту.

Мета вільного переказу – навчити студентів вичленяти з прослуханого чи прочитаного тексту головну інформацію і передавати її у власному усному висловлюванні з необхідним ступенем трансформації. При виконанні вільного переказу можна вносити невеликі зміни в композицію розповіді; придумати свій початок і кінець; замінити особу оповідача (першу особу на третю і навпаки); змінити час дії; висловити своє ставлення до події, до вчинку персонажа. Наявність змін та доповнень дозволяє розглядати даний вид переказу як творчий.

Систематичне використання вільного переказу при навчанні іншомовного усного мовлення позитивно впливає на розвиток умінь розповіді про побачене, почуте, прочитане чи пережите в природній ситуації.

Все вище викладене свідчить на користь використання саме вільного переказу для підвищення ефективності формування та розвитку умінь усного мовлення студентів мовних ВЗО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. – 245 с.

М.В. Лук'янчук

м. Луцьк

**ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗМІСТІ ПРЕДМЕТА «ІНОЗЕМНА
МОВА»**

У статті розглядається проблема формування та розвитку творчої особистості молодшого школяра на уроках іноземної мови. Досліджено та проаналізовано найбільш ефективні методи та форми роботи, що спрямовані на формування та удосконалення творчого потенціалу учня. Виявлено технології навчання, що сприяють формуванню творчої особистості учня початкової школи на уроках іноземної мови.

Ключові слова: здібності, творча особистість, метод, технологія, сучасні засоби навчання, іноземна мова.

Зміни соціально-економічних основ розвитку українського суспільства супроводжуються процесами модернізації системи освіти в цілому, до стратегічних завдань якої належить формування освіченої, творчої особистості. На даному етапі гостро постає потреба в креативних особистостях, які нестандартно мислять, виявляють творчу ініціативу. Однією з центральних в педагогіці є проблема розвитку творчих здібностей особи, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення і долання стереотипів. Згідно із законами України «Про освіту» [1], «Про загальну середню освіту» [2] маємо здійснити перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань на розвиток різнобічно-розвиненої творчої особистості школяра.

Технічні можливості, що пропонує нам XXI століття, сприяють оцінюванню людиною нових можливостей, змінюванню власної поведінки та ходу. Саме вчителі формують всебічно розвинену особистість, підготовлену до сучасного життя, застосовуючи зацікавлення, а не даючи знання в готовому вигляді. Необхідно в освітньому процесі надавати перевагу розвитку творчих здібностей дитини, адже у будь-якій педагогічній технології вони являється найвищим результатом.

Іноземна мова може формувати творчі здібності, які у свою чергу збагачують практичний досвід учня, формують його інтелектуальний потенціал та сприяють розумовій активності не тільки на уроках, а й у повсякденних ситуаціях. Головна проблема у викладанні полягає у виборі засобів, методів та форм роботи на уроках англійської мови, що надаватимуть можливість для розвитку творчості школярів і спонукатимуть до позитивного самовизначення в процесі формування особистісних якостей та об'єктивної самооцінки. Сучасна освіта повинна бути спрямована на поєднання інтелектуальних та творчих здібностей, умінь й навичок, з найбільш посиленням використанням ресурсів інноваційного середовища. На даному етапі розвитку діти потребують зовсім іншого набору знань, ніж їхні попередники, і саме тому необхідно детально вивчити проблему формування творчої особистості молодшого школяра у змісті у процесі вивчення англійської мови [3].

Проблема формування й розвитку творчої особистості здавна привертала увагу філософів та педагогів. Психологічні аспекти цього питання розглядалися у працях Л. Виготського, Т. Кудрявцева, Л. Леонтьєва, Г. Костюка, А. Пономарьова, П. Якобсона та інших. Педагогічні та дидактичні аспекти розвитку творчих здібностей висвітлено в працях Г. Альштулера, П. Аутова, М. Левітова, В. Сидоренка, М. Сказіна, Ю. Столярова, Д. Тхоржевського та інших. Методичні підходи до розвитку творчих здібностей у наукових працях В. Алексеєва, Г. Буша, В. Качнева, В. Моляко, А. Осборна та інших. Загальні проблеми розвитку творчих здібностей та виховання творчої особистості в різних видах діяльності висвітлено у працях Д. Богоявленської, Г. Костюка, Б. Теплова С. Рубінштейна, К. Платонова та ін.

Дослідниками аналізуються різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природи, компонентного складу, критеріїв та показників розвитку, методів і прийомів формування. Більшість з цих питань досі залишається

дискусійними, що свідчить про складність та багатозначність природи цього феномена.

Особливої актуальності набуває становлення творчої особистості у процесі навчальної діяльності. Цю проблему досліджують І. Волощук, Н. Волошина, І. Головка, А. Дусавицький, Б. Ільюк, В. Костюк, І. Матюша, Л. Момот, К. Нор, Л. Шелестова та ін. Працями Л. Божович, Л. Венгера, В. Давидова, Л. Дранкова, Д. Ельконіна, Н. Менчинської та ін. доведено, що періодом найінтенсивнішого креативного розвитку є молодший шкільний вік. Ефективність художньо-творчого розвитку саме молодших школярів підтверджують праці С. Жупанина, Т. Коваленко, Н. Ляшової, А. Мелік-Пашаєва, Д. Ніколенка, Л. Смольської, О. Струс, А. Щербо та інших дослідників.

Проте, все ще актуальним залишається питання формування творчої особистості молодшого школяра на уроках англійської мови.

Мета статті полягає у визначенні засобів, форм та методів у процесі організації освітнього процесу у змісті предмета «Іноземна мова», які сприяють формуванню та розвитку творчої особистості молодшого школяра.

Метою навчання та вивчення іноземної мови в Загальноєвропейських рекомендаціях визначено іншомовну комунікативну компетенцію, необхідність підвищення рівня якої підкреслюється в методичних рекомендаціях «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2002р.), розроблених МОН України та Національною академією педагогічних наук України [4].

Вивчення іноземної мови це досить складна задача для дітей молодшого шкільного віку, особливо якщо вони не здобули цілісної основи знань у дошкільний період. На уроці англійської мови необхідно не просто формувати іншомовні уміння, а й розвивати вміння мислити і творити. Виконання творчих завдань сприяє розвитку креативного мислення, іншомовних умінь, допомагає закріпити раніше вивчений матеріал, розширює словниковий запас учнів.

Наочність стимулює створення смислових образів, притаманних носіям мови [5, 23]. Так як мислення у дітей молодшого шкільного віку конкретно, наочно-дієве, то підбираємо яскравий, виразний, барвистий, різноманітний ілюстративний матеріал. Використання фотографій, вирізок з журналів, посібників це допомога для учнів під час навчання читання слів, які пишуться по-різному, а читаються однаково.

Домінування у молодшого школяра наочно-образного мислення, емоційної чуйності і відкритості дає можливості для розвитку особистості та її творчих здібностей засобами асоціативного навчання. Одним із цих засобів є метод асоціативних символів під час якого учень з'єднує кілька зорових образів, котрі фіксує мозок, що спонукає розвивати уяву, пам'ять, асоціативне мислення. Цілями асоціативного мислення є отримання нових оригінальних ідей, створення смислових зв'язків, стимуляція уяви, покращення запам'ятовування. Асоціативні зв'язки, наявні у свідомості людини взагалі чи присутні у певний момент, пов'язані із протіканням у корі головного мозку тих чи інших психічних процесів, від яких залежить мислення людини взагалі. Відповідь (слово-реакція) на задане слово-стимул дозволяє простежити динаміку асоціативних зв'язків у свідомості людини, визначити, як за допомогою мовних знаків відображається об'єктивна дійсність у її свідомості [**Ошибка! Закладка не определена.**].

Прояв творчих здібностей особистості учнів можна поспостерігати на уроках англійської мови в організації роботи на прикладі роботи з текстом. Можна використати такий ряд завдань: дайте заголовок тексту, проілюструйте текст, оформіть обкладинку до книги по тексту, доповніть текст, виправте інформацію з тексту [**Ошибка! Закладка не определена.**].

Маючи на меті розвиток креативних здібностей школярів, учитель моделює зміст уроку, продумує форми і методи роботи на уроці, враховуючи особливості завдань, що орієнтовані на учнівську творчість [6].

Я. А. Коменський зазначав: «Якщо навчання дається дитині важко, то в цьому передусім винні методи, якими її навчають» [7, 273]. Розробляючи

кожен урок вчителю необхідно звертати увагу на неповторність та креативність уроку, щоб схожість їхня полягала лише в логічній та послідовній інформації, а не в методах роботи. Обов'язковим для роботи на уроках іноземної мови є використання технічних наочних засобів [8, 27].

Розвиваючи пізнавальну творчу активність, слід дотримуватися наступної мети:

- розвивати образне і логічне мислення, уяву учнів;
- створити умови для розвитку здібностей, закладених у дитині природою;
- викликати бажання самостійно займатися навчальною творчою діяльністю;
- розширювати світогляд учнів, вчити спостерігати, думати, аналізувати, розмірковувати [**Ошибка! Закладка не определена.**].

Під час вивчення нових тем школярам важливо навчитися вносити в роботу елементи власного фантазування, та творчих ідей, так вищий рівень людської свідомості умовно перетворює світ та надає свободу свідомої діяльності. Так у першому класі англійський алфавіт, транскрипції звуків та букв, прописні букви та інші складові навчальної програми будуть зацікавлено та легко вивчатися, не звертаючи уваги на складність «нової» мови, а опиратися на свої творчі можливості. Робота з комп'ютером зацікавлює учнів, посилює мотивацію, стимулює самоаналіз його результатів, створює умови для проведення дослідницької роботи, розширює можливості програмованого (регулює обсяг змісту, його послідовність і складність) і дистанційного навчання, підвищує об'єктивність контролю й оцінювання знань учнів. Сприймання нового матеріалу полягає у відбитті у свідомості особистості предметів, явищ, форм існування матерії. Вони можуть бути представлені у формі тексту, аудіо-, відеоматеріалу або експозиційної моделі тощо. Тому результат застосування новітніх мультимедійних засобів пришвидшує вивчення англійської мови, ніби не нав'язуючи певний матеріал [**Ошибка! Закладка не определена.**].

Технологія сприяння формуванню творчої особистості на уроках англійської мови включає:

- технологію проектування;
- технологію формування продуктивної пізнавальної атмосфери;
- технологію використання на уроці навчальних ігор і навчально-творчих завдань;
- технологію створення психологічних умов підготовки школярів до творчої діяльності;
- технологію навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм, методів відповідно до поставленої мети [**Ошибка! Закладка не определена.**].

Технологія проектування є однією з найефективніших для розвитку творчих здібностей школярів.

Працюючи над створенням проектів з тієї чи іншої теми, учні перебувають у пошуку нових ідей, намагаються їх реалізувати яскраво, цікаво, нестандартно.

Основне завдання педагога в навчанні англійської мови – змістити акцент на творчу розумову діяльність учнів.

Метод проектів дозволяє вирішити цю дидактичну задачу [**Ошибка! Закладка не определена.**].

Робота з відео фрагментами активізує зорову пам'ять школярів та сприяє індивідуальному розвитку. Дає можливість формувати асоціативне мислення, відтворювати поведінки персонажів, надає емоційного забарвлення повсякденним ситуаціям. Накопичуючи досвід учень переходить від простих до більш складних назв, до словосполучень та речень. Переказ відео фрагменту дитині дається набагато легше, ніж звичне читання, адже він був сприйнятий на слух та зір.

Відтворення звуків для дитини молодшого шкільного віку це одна із поставлених задач, що легко виконується, тому аутентичні звукозаписи варто використовувати на заняттях, так учні зможуть сприймати іноземну мову на

слух. Аудіо матеріал необхідно давати у якості домашнього завдання, адже такий спосіб роботи дає можливість самостійно опрацювати матеріал, прослуховуючи його стільки разів, скільки необхідно для вивчення **[Ошибка! Закладка не определена.]**.

Технологія формування продуктивної пізнавальної атмосфери ґрунтується на творчій діяльності, яка починається з проблеми або запитання та сприяє саморозвитку і самовдосконаленню дитини.

Практика свідчить, що найбільш продуктивними, міцними, усвідомленими стають ті знання, які учень **здобуває сам**.

Створенню умов для самостійного здобуття знань сприяють проблемні ситуації.

Діти вирішують пізнавальне завдання, що спонукає до роздумів, пошуків і висновків.

Із розвитком творчої особистості дитини тісно пов'язують технологію використання на уроці навчальних творчих завдань. У процесі вирішення творчих завдань учні створюють певний творчий продукт, наприклад, оповідання, казку, вірш, малюнок, виріб.

Використання на уроці англійської мови навчальних ігор підвищує інтерес до вивчення мови, а також створює ситуацію уявного мовного середовища. У рольовій грі насамперед розвиваються уява, увага й образне мислення дітей, закладається здатність оперувати образами дійсності, що, у свою чергу, створює основу для опанування складних форм творчої діяльності. Особливу роль відіграє рольова гра у розвитку здатності дітей взаємодіяти з іншими людьми **[Ошибка! Закладка не определена.]**.

Узагальнюючи запропоновані засоби роботи на уроках англійської мови для формування творчої особистості молодшого школяра, необхідно відмітити, що прискорений результат вивчення мови відбудеться з урахуванням системного використання творчих завдань та різноманітних навчальних вправ запропонованих програмою. Кожен метод роботи повинен бути найбільш комфортно застосований для кожного учня в класі, обираючи

завдання треба звертати увагу не тільки на індивідуальні особливості дитини, а й на її мотиваційну готовність та налаштованість до співпраці під час заняття, не обмежуючи себе стандартними завданнями й матеріалами. Нетрадиційні форми проведення уроків дають можливість не тільки підняти інтерес учнів до англійської мови, а й розвивати їх творчу самостійність, творче мислення, навчати роботі з різними джерелами знань.

Література:

1. Закон України Про освіту від 23.05.1991 № 1060-XII ел. Ресурс <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
2. Закон України Про загальну середню освіту від 13.05.1999 № 651-XIV ел. Ресурс <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
3. Сізоненко К.В. Формування творчої особистості молодшого школяра у змісті предмета «англійська мова» / ВІСНИК ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ [Електронний ресурс] Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка
4. Гусак Л.Є. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : монографія / Людмила Гусак; за ред.. Петра Гусака. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 364 с.
5. Миронова В. Г. Открытые уроки и праздники на английском языке / В. Г. Миронова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 192 с.
6. Демченко А.І. Розвиток творчих здібностей [Електронний ресурс] режим доступу teacherjournal.com.ua/.../24444_ДЕМЧЕНКО
7. Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / Я. А. Коменський // М.: 1982. – Т. 1. – С. 273.
8. Макрідіна Л.О. Використання сучасних технологій у педагогічній діяльності / Л.О. Макрідіна // Початкова школа, 1995. – № 7. – С.26-30.

Аннотація: Стаття посвячена проблемі розвитку формування творчої особистості молодшого школяра на заняттях іноземного мови. Досліджені та проаналізовані найбільш ефективні методи та форми

работы, которые направлены на формирование и усовершенствование творческого потенциала ученика. Выявлены технологии обучения, которые способствуют формированию творческой личности ученика начальной школы на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: *способности, творческая личность, метод, технология, современные средства обучения, иностранный язык.*

Annotation: *The article deals with problem of forming of junior pupil's creative personality at foreign language lessons. The most effective teaching methods and forms of work which are aimed at forming and improving pupil's creativity are researched and analyzed. Educating technologies that contribute to forming of primary school pupil's creative personality at English lessons are identified.*

Key words: *skills, creative personality, method, technology, modern teaching aids, foreign language.*

Бердичевська І. В.

Броди

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Професійна компетентність учителя – це інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність соціального, полікультурного, аутопсихологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається. Специфіка компетентності викладача іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компоненту.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття» об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця визначається сформованістю його полікультурної компетентності. Одне з

центральных місць у культурному й державному становленні України займає рівень культури володіння іноземною мовою як засобом міжнаціонального спілкування. Тому одним із пріоритетних питань сьогодення є вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

В умовах спрямування вищої школи на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування полікультурної компетентності набуває оновлення змісту у вищих освітніх закладах. Одним із важливих напрямків цієї стратегії є формування полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Результатом інтенсивного розвитку філософії освіти наприкінці ХХ століття стає розгляд освіти з погляду культуротворчого процесу, який забезпечував би перетворення людини в «носія культури». Такий підхід до навчання підкреслюється ще і загостренням соціального замовлення суспільства на підвищення рівня мовленнєвої культури професійного спілкування таких фахівців, що й зумовлює актуальність і переосмислення як загальноосвітніх, так і предметних цілей. Виділення широких гуманістичних цілей освіти природно спричиняє висунування на перший план загальнокультурного й духовно-морального розвитку й виховання особистості. Відтак завданням вищої школи України є не лише підготовка спеціалістів відповідного профілю, а й формування особистості громадянина, свідомого учасника державотворчих, а також світових процесів. Виховання «людини культури» – кінцева мета навчального процесу, запорука й умова формування професійної компетентності студента, реалізація його в суспільстві як особистості й фахівця.

«Сучасна концепція іншомовної освіти базується на інтегрованому навчанні мові та культурі країни, мова яких вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур. Мета такої освіти навчання мови – через культуру, культури – через мову, формування *homo moralis*: людини із совістю, що

розрізняє добро і зло, має високі, стійкі моральні орієнтири, якими керується у своїй діяльності».

За останнє десятиріччя значно збільшилася чисельність європейців, що володіють двома чи трьома іноземними мовами. Багатокультурне й багатомовне європейське співтовариство однією з найбільш важливих цілей сучасної освіти вважає обов'язкове знання іноземних мов кожною молодою людиною. Як зазначається в заключній доповіді проекту Ради Європи, навчання іноземної мови для європейської громади необхідно для полегшення вільного пересування людей, інформації та ідей в Європі з метою побудови взаєморозуміння та сприйняття культурного й мовного розмаїття в багатомовній та багатокультурній Європі та виховання поваги до національного самовизначення.

Вищесказане свідчить про те, що полікультурна освіта повинна стати сьогодні для школи однією з пріоритетних, а здійснювати її покликані вчителі зі сформованим полікультурним мисленням. Як відомо, полікультуризм (в освіті) передбачає “побудову освіти за принципом культурного плюралізму, визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних і соціальних груп, які складають суспільство, недопустимості дискримінації людей за ознаками національної чи релігійної приналежності, статі чи віку”. Безумовно, особливе місце в цьому процесі належить вчителю іноземних мов у зв'язку з тим, що в специфіці його предмета закладені змістові можливості полікультурної освіти.

Полікультурну компетентність слід розглядати як систему взаємозалежних і взаємозумовлених знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду й особистісних якостей сучасного викладача, які спричиняють можливість ефективно соціалізуватися в різних сферах полікультурного суспільства. Під полікультурною компетентністю розуміється комплексна якісна характеристика індивіда, результативний блок, сформований через знання не тільки рідної, але й інших культур, вміння застосовувати свої знання у процесі міжкультурної комунікації, досвід міжкультурного

спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур, поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування.

У загальному вигляді структуру полікультурної компетентності можна представити як сукупність динамічних і статичних компонентів: теоретичні знання; вміння та навички; риси, якості особистості, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до діяльності в полікультурному середовищі. Зазначимо, що статична форма вияву компетентності засвідчує певний початковий рівень її сформованості (тобто наявний рівень теоретичних знань, первинних умінь, якостей тощо). Динамічна форма характеризує рівень умінь діяти в різних ситуаціях професійного спілкування, виявляти здатність виконувати функції, набуваючи таким чином досвіду особистісної і професійної поведінки.

Полікультурна компетентність, яка є взаємопов'язаною через поняття культурного та соціального контекстів і оволодіння ними, має відбуватися комплексно. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія, то соціальний контекст - це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. З цього випливає також наше розуміння полікультурної компетентності викладача-філолога - як здатності до національної самоідентифікації, готові вести діалог культур (національної, іншомовних), застосовуючи при цьому різні стратегії поведінки, долаючи міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи в стосунках із представниками різних культур для уникнення міжнаціональних конфліктів, досягнення компромісів і налагодження співпраці.

Результатом професійної підготовки майбутнього викладача-філолога є опанування ним таких соціокультурних цінностей, як: особистісні цінності людини, яка перебуває в постійному діалозі із собою, з іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова яких вивчається; цінності педагогічної діяльності; цінності культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами; цінності освітнього середовища факультету, вищого

навчального закладу, а також педагогічної практики, де відбувається формування майбутнього фахівця; цінності культури особистості (правової, педагогічної, психологічної, екологічної, економічної, естетичної).

Одним із засобів формування полікультурної комунікативної компетенції М. Денисенко вважає читання англomовних культурно-країнознавчих текстів. Авторкою розроблена система вправ для домашнього читання, яка сприятиме розширенню філологічного і культурологічного кругозору майбутнього викладача, вихованню в нього художнього смаку, розвитку логічного й критичного мислення, формуванню мовної та мовленнєвої компетенції. Вправи класифіковано на чотири типи: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні або творчі. Вправи рецептивного типу - це власне читання текстів культурно-країнознавчої тематики. Вправи рецептивно-репродуктивного типу використовуються для усунення лексичних і граматичних труднощів, для формування прогностичних навичок та вмінь, а також для розширення культурно-країнознавчого кругозору майбутніх учителів. Виконуючи ці вправи, студенти мають зрозуміти й відтворити або доповнити подану культурологічну інформацію в ситуаціях іншомовної комунікації. Рецептивно-продуктивні вправи спрямовані на виховання самостійності, ініціативності особи, що виявляються через прагнення зрозуміти й оцінити інформацію, розпізнати зв'язки, що існують між новими і вже відомими культурними явищами, знайти нестандартні шляхи розв'язання проблеми. Продуктивні або творчі вправи розвивають критичне мислення студентів, їхню пізнавальну активність та самостійність у розв'язанні навчальних завдань.

За Г.Слізаровою та Л. Халяпіною, процес формування полікультурної мовної особистості відбувається засобами глобальної мережі Інтернет, тому що велика кількість лінгвокультурознавчого матеріалу в Інтернет-ресурсах дає можливість відібрати і систематизувати Інтернет-дискурс різних жанрів і стилів, які відображають концептосферу різних рівнів.

І.Макаренко також розглядає Інтернет як один із способів пізнання людиною полікультурного світу. Вона пропонує педагогічну технологію використання навчальних проєктів як засобу розширення іншомовної комунікативної компетенції студентів у процесі поглиблення полікультурної спрямованості їх мовної підготовки. В основі методу проєктів покладено розвиток пізнавальної діяльності майбутнього викладача, його критичного і творчого мислення, формування умінь орієнтуватися в інформаційному просторі полікультурного світу, самостійно конструювати свої знання, організовувати навчальну діяльність, спрямовану на створення навчального продукту, який є матеріальним результатом індивідуальної або спільної праці. Використовуючи Інтернет-ресурси, студенти розкривають зміст таких загальнолюдських цінностей, як "Людина", "Істина", "Краса", "Щастя", "Любов", "Життя", "Смерть", "Вічність" та аналізують ці цінності в культурах різних народів. За А.Макаренко, поглиблення полікультурної спрямованості мовної підготовки студентів в умовах глобальної освіти має на меті розвиток полікультурної компетенції, який стане чинником формування толерантної свідомості особистості.

- Отже, опираючись на думку І. Васютенкової, формування полікультурної компетентності містить у собі кілька напрямів:
- формування культури знань, що передбачає належний рівень ознайомлення з культурним надбанням цивілізації й дозволяє адекватно здійснювати активну творчу діяльність у полікультурному просторі;
- розвиток культури поведінки, видів і форм відповідно до полікультурного середовища;
- формування емоційної культури відповідно до полікультурного середовища;
- формування культури саморозвитку в полікультурному середовищі.

Результатом сформованості полікультурної компетентності є здатність майбутнього викладача-філолога:

- долати міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи у стосунках;
- демонструвати різні стратегії поведінки для налагодження (підтримки) контакту з представниками інших культур;
- порівнювати не тільки мовні системи, але й національні культури, реалізуючи принцип полілінгвізму і полікультурності;
- спілкуватися з представниками різних етнічних груп, здійснювати міжкультурне спілкування;
- визначати зв'язки між мовою та культурою країни, мова якої вивчається, та навчати студентів їх бачити;
- визначати особливості виявлення національної специфіки в соціокультурній поведінці її представників;
- свідомо діяти в полікультурному середовищі, світі;
- вести діалог культур (національної, іншомовних) за наслідками вивчення рідної та іноземних мов;
- здійснювати міжкультурну комунікацію на підставі сформованих знань лексики з національно-культурним компонентом з метою досягнення взаєморозуміння;
- сприяти врегулюванню міжособистісних та національних конфліктів;
- ініціювати міжкультурні контакти з метою опанування цінностей, духовної спадщини культури, що вивчається, виступаючи водночас представником національної культури, а також культури етносу;
- прогнозувати та розпізнавати соціокультурні проблеми, які призводять до помилкової інтерпретації фактів культури, крос-культурних конфліктів та брати відповідальність за усунення кроскультурного непорозуміння; виступати представником національної культури, усвідомлюючи себе полікультурним суб'єктом, та активно діяти в полікультурному середовищі.

Процес формування полікультурної компетентності майбутніх учителів-філологів полягає в ознайомленні їх із морально-етичними та культурними

надбаннями інших народів; оволодінні студентами певним лінгвокраїнознавчим мінімумом (концептами) та моделями поведінки у різних країнах; використанні Інтернет-ресурсів та навчанні студентів знаходити інформацію щодо іншомовної чи національної культур і постійно оновлювати її в умовах неперервної комунікативної практики; формуванні вміння застосовувати знання в процесі педагогічної діяльності. Подальшого дослідження потребують проблеми управління якістю професійної підготовки бакалаврів і магістрів гуманітарних наук; теоретичні та методичні засади компетентнісного підходу до неперервної освіти викладача-філолога.

На наш погляд, до необхідних принципів здійснення полікультурної освіти майбутніх учителів іноземних мов можна віднести такі:

- орієнтація на обов'язкове полікультурне й полілінгвальне навчання;
- інтегративний комунікативно-діяльнісний підхід до мовної освіти під час співвивчення мов як інструменту спілкування, засобу міжкультурної взаємодії;
- узагальнення досягнень матеріальної та духовної культур цивілізації людства;
- залучення найсучасніших технологій до розвитку засобів масової комунікації з ціллю полікультурної освіти.

Ми вважаємо, що ознаками сформованості полікультурного компоненту професійної компетентності є:

- сформоване світосприйняття студентів;
- усвідомлення себе носіями національних цінностей;
- розуміння взаємозалежності між собою та всіма людьми;
- розвинута комунікативна культура студентів, а саме: знання етики дискусійного спілкування й взаємодії з людьми, які дотримуються інших поглядів, віросповідань, з представниками інших культур;
- загальнопланетарний образ мислення;
- толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй.

Оскільки підготовка майбутніх учителів іноземних мов має за мету комплексну реалізацію практичної, виховної, освітньої та розвиваючої цілей, слід розглянути, які зміни мають мати місце при їх реалізації в умовах полікультурної освіти. Так, виховна мета може бути інтерпретована з наступних позицій:

- орієнтація на гуманізацію освіти;
- навчання у дусі діалогу культур;
- виховання взаєморозуміння й терпіння щодо інших культур, здатності ставитися до них з повагою;
- прояв інтересу до контакту з іншими культурами.

Тлумачення освітньої мети може бути доповнене більш глибоким засвоєнням рідної культури через зіткнення з іншою культурою та взаємодію з нею, а також розширенням мовного, соціального та інтелектуального горизонту тих, хто навчається.

Досягнення розвиваючої цілі навчання передбачає: розвиток вміння проникати в культуру країни, мова якої вивчається, під час зіткнення суспільних, культурних і мовних реалій, використовувати соціокультурний фон для розуміння й тлумачення соціокультурних елементів, розуміти приналежність до національного і світового співтовариства, формулювати власну точку зору; розвиток здатності орієнтуватися в ціннісних категоріях власного та чужого суспільства.

На нашу думку, до практичних завдань навчання іноземним мовам з метою формування полікультурного компонента професійної компетентності студентів можна віднести, насамперед, такі:

- формування уявлень про культуру усного та писемного спілкування мовою, яка вивчається;
- формування знань про лінгвістичну та лінгвокраїнознавчу варіативність іноземної мови з метою здійснення офіційного й неофіційного спілкування;

- навчання дотриманню правил формальної й неформальної мовленнєвої поведінки іноземною мовою;
- формування понять про еквівалентну і безеквівалентну лексику;
- формування та розвиток умінь використання іноземної мови як інструменту міжкультурного спілкування;
- навчання вмінню адекватно описувати свою культуру іноземною мовою;
- навчання стратегіям самонавчання на основі використання дистанційних засобів навчання іноземних мов (включаючи спілкування з представниками інших культур через систему Інтернет).

Отже, під час вивчення іноземних мов у майбутніх учителів необхідно формувати крім мовної та мовленнєвої компетенцій, також й інтеркультурну компетенцію, тобто вміння взаємодіяти у визначеному ситуативному контексті засобами іноземної мови з орієнтацією своєї мовленнєвої поведінки на іноземного адресата із врахуванням соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається. Це сприятиме формуванню полікультурного компонента професійної компетентності студентів.

Необхідно також формувати у студентів соціальний і полікультурний компоненти професійної компетентності майбутніх учителів. З цією метою на заняттях з практичного курсу іноземної мови пропонується використовувати мультимедійний підручник, який являє собою тематичний матеріал, об'єднаний в єдиний сюжет подорожжю містами США. Студенти знайомляться з визначними місцями цих міст, а потім виконують завдання творчого характеру. Так, наприклад, вони повинні підготувати інформацію про Сан-Франциско й від імені американського студента розповісти в листі своєму українському другові про своє рідне місто, ставлячи в кінці листа питання про його рідне місто. Студент, який “отримує” листа, відповідає на нього. Це завдання може виконуватися студентами з різними рівнями підготовки. Обсяг висловлювання не оговорюється, контролюється лише

зміст та вміння студентів побачити національні особливості, визначити загальне, висловити словами своє планетарне мислення.

Студенти також можуть отримувати і диференційовані завдання. Ознайомившись з інформацією про визначні місця Вашингтона, студенти з низьким рівнем підготовки повинні розповісти про них, студенти середнього рівня, використовуючи відео з вимкненим звуком, “проводять екскурсію” по Вашингтону. Студенти з достатнім і високим рівнем отримують завдання під час рольової гри “Пресс-конференція” відповісти на запитання однокурсників “після повернення із США, де вони приймали участь у міжнародній студентській конференції “Ми – діти всієї планети”. Після проведення “Пресс-конференції” вся група обговорює, які саме питання ставилися, що цікавило студентів. Так, деяких студентів можуть хвилювати проблеми, пов’язані з національними відмінностями, з расовою та національною дискримінацією та шляхи їх вирішення. Для інших актуальними є питання, присвячені захисту навколишнього середовища, врятуванню флори та фауни, організації цієї роботи в США та в Україні. Як правило, не залишаються поза увагою й проблеми збереження миру і тісно пов’язані з ними питання міжнародного тероризму. Всі ці глобальні проблеми нікого не залишають байдужими і всі студенти можуть приймати участь в їх обговоренні, пропонувати свої шляхи вирішення.

Відтак, робота з використанням комп’ютерних програм країнознавчого характеру дає поштовх до інтерактивного навчання, в підсумку якого формуються соціальний та полікультурний компоненти професійної компетентні майбутніх вчителів іноземних мов. Студентам прищеплюється інтерес до культури інших країн, виховується повага до рідної країни та її досягнень, формується активна життєва позиція людини, якій належить жити в ХХІ столітті й вирішувати животворні питання сучасності з усіма досягненнями й недоліками розвинутої цивілізації.

Використаний у мультимедійному підручнику автентичний матеріал країнознавчого характеру має завдання сприяти розвиткові соціокультурної

компетенцій студентів, стимулювати їхню зацікавленість у подальшому самостійному пошуку інформації, допомагати у підготовці “портфолію” для практичних занять з країнознавства (З. Мур визначає метод “портфолію” як сукупність матеріалів та інформації, використаної викладачем та тими, хто навчається, для моніторингу набуття знань про культуру країни, мова якої вивчається, вмінь пошуку та обробки матеріалу, а також ставлення до досягнення мети навчання в системно організованій формі.

Слід зазначити, що одним із компонентів професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є аутопсихологічний. Його формуванню сприятиме використання на заняттях з практичної граматики програми CD-ROM TOEFL (тести з англійської мови як іноземної), яка містять довідковий матеріал з граматики, що студенти використовують при необхідності повторення, тренувальні вправи, а також лексико-граматичні тести різних рівнів складності. Робота з цією програмою надає студентам можливості здійснювати самоконтроль, а також об'єктивно оцінювати рівень своїх знань. Це позитивно впливає на рівень їх педагогічної самосвідомості – студенти усвідомлюють необхідність глибоких і міцних знань для професії викладача, а також свою здатність чи нездатність до самостійної роботи, до самоосвіти. Крім того, той факт, що тести більш високого рівня складності заохочуються вищими балами, мотивує прагнення студентів до самовдосконалення, що, в свою чергу, стимулює їхню мотивацію досягнення компетентності в педагогічній діяльності.

Для формування соціокультурної компетенції на практичних заняттях і під час самостійної роботи з підготовки до семінарських занять з країнознавства студентам може бути запропонована робота з програмою “English Discoveries” (Основна мета – розширення кругозору студентів). Вони самостійно вивчають такі теми як “Наукові відкриття англійських вчених”, “Культура Англії”, “Спортивні досягнення англійських футболістів” та багато інших. Студент отримує індивідуальне завдання; при цьому враховуються інтереси кожного. Після роботи з програмою майбутні вчителі

готують повідомлення зі своєї теми, коротко викладаючи основні, на їх думку, факти. Ця робота сприяє розвитку когнітивно-технологічного та полікультурного компонентів професійної компетентності студентів. Висока мотивованість запропонованого комплексу завдань сприяє кращому засвоєнню матеріалу, бажанню під час самостійної роботи розширювати свої знання, використовуючи різні джерела інформації, в тому числі й найсучасніші, а саме систему Інтернет.

Як відомо, в останній час великий інтерес вчених викликає такий новий напрямок комп'ютерного навчання, як мережеве навчання. Сюди відноситься як робота в системі Інтернет, World Wide Web (WWW), так і використання електронної пошти. У третьому тисячолітті Інтернет стає ефективним засобом навчання. Однією з причин цього є те, що він дозволяє контактувати з великою кількістю людей, чії інтереси співпадають, і таким чином надається реальна можливість обміну думками, проведення дискусій, розширення кругозору й знань. Завдяки спілкуванню формуються позитивні особистісні якості, вміння творчо мислити, виховується культура спілкування зокрема, та загальна культура в цілому.

Важливою особливістю Інтернету як засобу навчання є й те, що через нього стають доступними світові ресурси освіти. В мережі можна знайти будь-яку інформацію, яка цікавить. Тому робота в мережі є також частиною самоосвіти.

Цифрові бібліотеки, якими можуть користуватися студенти завдяки системі Інтернет, пропонують унікальний безмежний ресурс отримання інформації з будь-якого питання. Можна припустити, що вони є більш привабливими для студентів завдяки таким своїм особливостям:

- інформація актуальна (студенти можуть отримати саму сучасну інформацію відносно питань, які вони досліджують);
- інформація з первинних ресурсів (у багатьох випадках студенти користуються тими ж даними й інформаційними джерелами, що і вчені);

- інформація різнобічна (забезпечує широту й глибину у багатьох підпорядкованих галузях; у звичайних бібліотеках набір матеріалу з потрібного предмета обмежений; цифрові бібліотеки можуть розширювати діапазон необмежено, надаючи доступ до безпрецедентної широти інформаційних джерел);
- ресурси представлені в різних форматах (зокрема, інформація доступна в цифровій формі для легкої маніпуляції й використання);
- інформація доступна в будь-який час.

З метою формування професійної компетентності студенти отримують різноманітні завдання, пов'язані з роботою в системі Інтернет. Так, наприклад, вони можуть отримати завдання знайти інформацію про те, які сучасні педагогічні технології використовуються в школах Англії, Америки, Канади, Німеччини. Студенти з низьким рівнем можуть представити групі знайдену інформацію у формі повідомлення; студенти із середнім рівнем дають характеристику обраній педагогічній технології з точки зору ефективності її застосування в умовах української школи; студенти з достатнім і високим рівнем мають показати, як можна застосовувати ту чи іншу педагогічну технологію на практиці.

З метою формування полікультурної компетенції під час підготовки до семінарських занять з літератури студенти можуть отримати завдання: працюючи в системі Інтернет, підготувати питання з сучасної англійської й американської літератури. Так, наприклад, можна запропонувати знайти матеріал з так званої “Жіночої літератури (Women Literature) XX століття”. Студенти відкривають для себе нового автора, знайомляться з біографією письменниці, з жанром, в якому вона працює. Вони мають підготувати уривок із твору, знайти автентичний матеріал, який містить критичний аналіз твору, висловити свою думку щодо прочитаного. Представлений студентами матеріал повинен відрізнятися оригінальністю. Якщо викладені в автентичному критичному матеріалі думки не співпадають з думкою студенту, це сприяє формуванню в нього вміння формулювати свою точку

зору, відстоювати переконання, знаходити значущі аргументи під час дискусії.

Після того, як кожен студент представляє свою інформацію, група обговорює, чи вона є пізнавальною, чи правильно представлена слухачам, чи використовувалася наочність, чи зміг студент досягти того, щоб усім було цікаво, чи залучив він групу до колективного обговорення питання. Майбутні вчителі також розглядають представлений матеріал з точки зору його застосування в майбутній професійній діяльності, говорять про те, які педагогічні технології доцільно залучати при навчанні літератури. Ця робота сприятиме формуванню творчої індивідуальності кожного студента, розвитку критичного мислення й аналітичних умінь, інтересу до пізнання, формує мотивацію досягнення професійної компетентності.

Цій же меті сприятиме й використання електронної пошти. Перед студентами можна поставити завдання – знайти собі товариша з листування, студента педагогічного коледжу або університету, в якого англійська мова була б рідною. Таке спілкування дозволяє студентам більш детально ознайомитися з особливостями менталітету англійців та американців, з їх ставленням до рішення педагогічних проблем, з педагогічними технологіями, що застосовуються під час навчання, особливостями проходження ними педагогічної практики, дізнатися, як вони займаються самопідготовкою, як проводять вільний час тощо.

Також пропонується, залучати студентів до роботи у міжнародному студентському клубі. На засіданнях клубу вони змогли б зустрічатися зі студентами із США, Великобританії, Китаю, Німеччини, Ізраїлю. Молоді люди обговорювали б проблеми, які хвилюють сучасну молодь: збереження миру на землі, міжнародний тероризм, екологія, відродження національних традицій, сучасні тенденції освіти, майбутня професійна діяльність тощо. Члени клубу організують прес-конференції, диспути, круглі столи, вечори, присвячені національним святкам різних народів тощо.

Ми вважаємо, що вся ця робота сприятиме формуванню в майбутніх вчителів іноземних мов соціального, полікультурного, аутопсихологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів професійної компетентності майбутніх вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбіна Є. Сучасні психолого-педагогічні підходи до формування педагогічної майстерності / Є. Барбіна, К. Щедролосоєва // Філософія педагогічної майстерності: зб наук. пр. / редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – С 183-194.
2. Бойченко В.В. Ідея полікультурності у змісті національної освіти // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. – Вип. 177. – Чернівці: Рута, 2003. – № 3-4. – С. 40-44.
3. Волик Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання студентів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 20 с.
4. Денисенко М.В. Формування в студентів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції бачить у читанні англомовних культурно-країнознавчих текстів / М.В. Денисенко // Іноземні мови. – 2007. – №2. – С. 16-22.
5. Елизарова Г.В. Халяпина Л.П. Формирование поликультурной личности как требование новой глобальной ситуации / Г.В. Елизарова Л.П. Халяпина // Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 8-20.
6. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього викладача-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С.ОСисоєвої// МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

*Тетяна Судима
с.мт. Рокині*

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МЕТОДИК У ВИКЛАДАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сьогодні комунікативні методики навчання іноземних мов, англійської зокрема, набувають неабиякої популярності, оскільки вони не включають формальне вивчення граматики і виправлення помилок учнів. У порівнянні з граматики-перекладним способом, який не допомагав розвивати жодних комунікативних здібностей, альтернативний спосіб викладання граматики за допомогою комунікативного методу передбачає вправи з великою кількістю завдань, що фокусуються на значенні граматичної структури в контексті та містять необхідні форми та лексику.

Метою статті є спроба висвітлити алгоритм введення та засвоєння граматичних структур згідно комунікативно-спрямованого викладання граматики.

Навчати граматиці іноземної мови означає формувати в учнів граматичні навички мови. Сформована граматична навичка передбачає оволодіння наступними доведеними до автоматизму операціями:

- а) вибір граматичної структури, необхідної для оформлення думки;
- б) оформлення речення з вибраною структурою, тобто відбір необхідних граматичних флексій, розміщення слів в правильному порядку, тощо.

При навчанні граматики перед викладачем постає ціла низка проблем. Одна з них – це розмежування понять «функція» (function) і «форма» (form).

Наприклад, усі викладачі англійської мови знають, що теперішній тривалий час використовується для опису дій, що відбуваються в момент мовлення. Як же пояснити вживання цієї часової форми в поданих нижче реченнях?

He's leaving for Paris tomorrow afternoon.

Imagine the scene, exactly six month ago. It is ten o'clock on Sunday evening. I'm standing near the old house.

He's always doing it.

В усіх цих реченнях вживається теперішній тривалий час, але вони не відносяться до моменту мовлення. Отже, одна і та ж форма (Present Continuous) використовується для означення різноманітних дій – одна і та ж форма має багато функцій.

Можна навести безліч таких прикладів. Вчителю необхідно визначити, яку структуру (форму) він буде навчати, і на якому її використанні (функції) акцентувати.

Введення нової граматичної структури можна умовно поділити на дві частини:

1. суто вивчення граматичної форми та функції (presentation);
2. використання нової граматичної одиниці для повідомлення інформації, дійсно важливої для мовця, якимось чином пов'язаної з його життям, діяльністю тощо (personalization).

Як же правильно ввести нову граматичну структуру?

По-перше, представлення мусить бути добре підготовленим, спланованим, чітким, зрозумілим та однозначним. У учнів/студентів не повинно виникати ні найменших проблем з розумінням ситуації та значення нової граматичної одиниці.

По-друге, представлення має бути ефективним. Учні повинні знати, де і в якій реальній ситуації вони можуть використати нову граматичну структуру, а перехід до стадії персоналізації має відбутись якомога швидше.

По-третє, хороша презентація має бути цікавою та живою, приносити учням задоволення від процесу вивчення граматики.

Хороша презентація має бути відповідною. Якою б цікавою та веселою не була запропонована ситуація, вона мусить відповідати віковій категорії та рівню мовленнєвої компетенції.

І, врешті, хороша презентація має бути продуктивною. Іншими словами, запропонована викладачем ситуація має стимулювати учнів до складання власних речень, запитань, діалогів, міні-ситуацій тощо.

Пропонуємо такі форми введення нових граматичних структур як таблиці (charts), діалоги (dialogues), міні-ситуації (mini-situations), контрастні тести (texts for contrast), різноманітні види унаочнення (visuals) тощо. Не слід нехтувати і звичайною класною дошкою. Улюбленою технікою багатьох вчителів є так звана ‘time line’, яка, на наш погляд, є дуже продуктивною.

Після введення нового граматичного явища має відбутись його засвоєння. Учні повинні повністю зрозуміти нову структуру, правильно відтворити її, запам’ятати і використовувати як в усному так і в писемному мовленні.

Закріплення нового матеріалу має різні форми. Деякі з них прості і повністю контрольовані, наприклад, тренувальні вправи (drills), інші – складніші і менш контрольовані, наприклад, особистісно-орієнтовані завдання (transfer activities).

Тренувальні вправи використовуються для засвоєння нових граматичних форм у швидкому темпі. Найчастіше це робота з усією групою (рідше парна) і основна її перевага – повний контроль над помилками.

Види тренувальних вправ:

- ланцюжкові вправи (chain drills);
- робота в парах (ask and answer);
- міні – ситуації (mini – situations) тощо.

Основним недоліком тренувальних вправ є їх монотонність та низька креативність. Слід пам’ятати, що такі вправи не можна використовувати надто довго. Як тільки учні добре опанують нову граматичну структуру, слід переходити до більш творчих вправ, особистісно-орієнтованих. Такі вправи викликають в учнів потребу спілкуватись, необхідність використовувати мовні вміння та навички. В класній кімнаті потрібно створювати такі

ситуації, за яких учні відчували б потребу обмінюватись думками, а не просто практикуватись в мовленні (письмі).

Сьогодні багато написано про такі види роботи як рольові ігри, дискусії, ігри, проектна робота, які заохочують дітей до спілкування [1; 2; 3] Такі види роботи мають багато переваг: зазвичай вони цікаві і захоплюючі, завдяки їм можна побачити прогрес в засвоєнні знань, змінити ритм роботи в класній кімнаті. Питання полягає в тому, як часто потрібно використовувати такі види діяльності на заняттях. Деякі вчителі вважають, що все вивчення іноземної мови має ґрунтуватись лише на вправах такого типу. Більшість вчителів, однак, переконані, що такі вправи мають бути лише однією з багатьох форм роботи на уроці.

Пропонуємо використовувати такі види особистісно-орієнтованих завдань:

- вправи на заповнення пропусків (information gap activities) – ситуація спілкування двох і більше учасників, які володіють різною інформацією;

- таблиці, діаграми, схеми (charts) – ситуація спілкування, коли учасники ставлять один одному запитання, записують відповіді на них і порівнюють результати;

- ігри (games): role-plays, twenty questions, bingo, noughts and crosses, various board games, guessing games, miming games;

- вікторини (general knowledge quizzes), опитування (questionnaires, surveys) інтерв'ю (interviews), recipes (рецепти), щоденники (diaries), advertisements (оголошення), commercials (реклама), proverbs (прислів'я), quotations (цитати) тощо.

Висновок. Таким чином, особистісно-орієнтовані форми роботи дозволяють максимально наблизити вивчення граматики до реального життя, підкреслити значення іноземної мови, організувати роботу учнів/студентів так, щоб вони працювали разом над вирішенням максимально наближеної до життя проблеми, обмінюючись необхідною інформацією та використовуючи власний життєвий досвід.

Література

1. O'Sullivan D. The New Cambridge English Course / Desmond O'Sullivan, Michal Swan. – Cambridge University Press, 1992. – 287 p.
2. Kingsbury R. Using grammar / Roy Kingsbury, Guy Wellman. – Longman., 1996. – 85 p.
3. Ur P. Grammar Practice Activities / Penny Ur. – Cambridge University Press, 1998. – 103p.

УДК 378.147

Н.Є.Антоненко

м. Рівне

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ

На сьогоднішній день у світі все більше приділяється увага якості освіти. І Україна не є винятком. Освіта має бути не лише якісною, але й сучасною, відповідати міжнародним освітнім стандартам. Сучасне суспільство ставить високі вимоги до студентів. До нових потреб суспільства відносяться вміння долати конфлікти, вміння використовувати нові освітні технології та бути готовими до міжкультурного та міжособистісного спілкування і співробітництва.

Одним із головних завдань вищої школи постає підготовка висококваліфікованих, компетентних спеціалістів з всебічною культурою праці та здатністю до гнучкого мислення, що дозволяє навчитися самостійно поновлювати свої знання, розширювати професійний світогляд, розуміти й аналізувати проблеми розвитку науки тощо. [5, с. 141].

Високі вимоги до спілкування ставлять складні завдання перед методистами у пошуку нових підходів та методів у викладанні англійської

мови у ВНЗ. Таким підходом постає інтерактивне навчання. Перехід від комунікативного підходу у викладанні іноземних мов до інтерактивного втілює «концептуальну ідею структурування і розвитку освітнього простору на основі такої парадигми, що охоплює використання категорії взаємодії і різнобічності відношень усіх суб'єктів освітнього процесу і ставить за мету ефективне моделювання умов творчого розвитку особистості.» [3, с. 242]. Така парадигма освіти репрезентує інтерактивний процес навчання, у якому кожен студент взаємодіє з такими джерелами отримання інформації: викладачем, базою даних з навчальної дисципліни, та з іншими студентами.

Проблемами розробки і застосування інтерактивних методів та технологій навчання в галузі займаються багато вітчизняних та зарубіжних методистів: О. І. Пометун, О. І. Когут, О. С. Кравчик, Т. М. Алексич, О. О. Марига, Т. Крал (Th. Kral), Дж. Джобсон (J. Jobson) та інші.

Інтерактивні технології навчання іноземних мов – це така організація іншомовного мовленнєвого спілкування суб'єктів навчання, яка передбачає відповідно до цілей навчання, індивідуальних особливостей тих, хто навчається, найраціональніше комплексне застосування методів, прийомів, засобів і форм навчання з метою досягнення заздалегідь запланованого відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції [2, с. 160].

Інтерактивні технології навчання можна впроваджувати як у процес традиційного, так й інноваційного навчання студентів із застосуванням комп'ютерно орієнтованих засобів і методів навчання. Організація процесу міжособистісного спілкування в процесі традиційного (безкомп'ютерного) навчання є простим завданням (опитування студентів, обговорення, проведення семінарів, лекцій, круглих столів тощо). Організація аналогічного процесу під час комп'ютерно орієнтованого, зокрема, і дистанційного навчання, є проблемою, яку на сьогодні вивчають багато дослідників (В. Ю. Биков, Р. С. Гуревич, В. М. Кухаренко, П. В. Стефаненко та ін.).

Отже, інтерактивний метод навчання – це спосіб колективної взаємодії учасників педагогічного процесу через бесіду, діалог, під час яких

відбувається їхня взаємодія з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей тих, хто навчається.

Найпоширенішими традиційними методами для організації інтерактивного навчання, що застосовуються під час навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі, є: словесні методи – бесіда, діалог; наочні методи – інтерактивна демонстрація; корпоративні методи навчання – робота в парах, робота в малих групах, карусель та ін.; колективно-групові методи навчання – «аналіз ситуацій», «мозковий штурм», вирішення проблем та ін.; ситуативні методи навчання – імітаційні ігри; дискусійні методи навчання – дискусія, дебати та ін.; дослідницькі методи – метод проєктів тощо.

Інтерактивні методи навчання, що ґрунтуються на взаємодії студентів, їх співробітництві та кооперації дають змогу задіяти не лише свідомість студентів, але й його почуття, емоції, вольові якості [1, с. 202]. Зазначене вище свідчить про доцільність використання цих методів у професійно-орієнтованому навчанні іншомовному мовленнєвому спілкуванню.

У контексті інтерактивного навчання знання набувають іншої форми. З одного боку, вони являють собою певну інформацію про навколишній світ. Особливістю цієї інформації є те, що студент отримує її не у вигляді уже готової системи від педагога, а в процесі власної активності. З іншого боку, студенти у процесі взаємодії з іншими студентами опановують систему випробуваних (апробованих) способів діяльності по відношенню до себе, соціуму, світу загалом, засвоюють різні механізми пошуку знань. Тому знання, отримані студентом, є одночасно і інструментом для самостійного їх здобування.

Використання комп'ютерних технологій у вивченні іноземної мови у значній мірі змінило підходи до розробки навчальних матеріалів з цієї дисципліни. На відміну від традиційного, інтерактивне навчання на основі мультимедійних програм дозволяє більш повно реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, робить

процес пізнання більш цікавим і творчим. Так, можливості враховувати рівні мовної підготовки студентів і розробляти завдання різного ступеня складності у межах однієї програми слугують основою для реалізації принципу індивідуалізації та диференціації у навчанні. При цьому забезпечується дотримання принципу посильності труднощів і доступності завдань, враховується індивідуальний темп роботи кожного студента.

Рівень інтерактивності може бути підвищеним за рахунок використання новітніх інформаційних та телекомунікаційних технологій: телеконференцій, форумів, чатів, електронної пошти тощо. Студенти можуть спілкуватися в режимі on- або off-line. Телекомунікації дозволяють студентам в індивідуальному темпі формувати і формулювати свої погляди, розвивати критичне мислення, порівнювати різноманітні явища, аналізувати та досліджувати поставлені завдання з різних точок зору тощо. Стає зрозумілим, що використання сучасних телекомунікаційних технологій сприяє підвищенню рівня інтерактивності у процесі навчання іншомовному мовленнєвому спілкуванню у професійному ракурсі.

Сучасне викладання іноземних мов у педагогічних ВНЗ покликане інтегрувати інформаційні технології у процес навчання так, щоб цей інструментарій сприяв реалізації прикладного характеру мови, а саме збагаченню професійного світогляду студентів через пошук, обробку й обмін іншомовною інформацією.

Отже, характерними ознаками інтерактивних технологій навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є: активність, колективність, комунікативний та ситуативний характер навчальної діяльності; розвиток у тих, хто навчається, рефлексивних умінь, уваги, фантазії, уяви, спостережливості, нестандартного мислення; виховання системності, логічності, критичності і креативності мислення, а також працездатності, допитливості, пізнавальної самостійності й наполегливості в досягненні поставленої мети. Інтерактивні технології навчання іноземних мов є перспективними, оскільки визначають діалог як провідну форму навчально-

пізнавальної інтерактивної взаємодії з оперативним зворотним зв'язком і передбачають врахування основних методичних принципів навчання іноземних мов комунікативності й ситуативно-тематичної організації навчання.

Список використаних джерел

1. Калініна Л.В. Формування соціокультурної компетенції учнів профільної школи з використанням інтерактивних методів навчання / Калініна Л.В., Калінін В.О. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – Вип. 54. – С. 201-203.
2. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посібник / Коваль Т. І., Сисоєва С. О., Сущенко Л. П. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
3. Маркова О. О. Переваги використання інтерактивних технологій у процесі професійно-орієнтованого навчання іншомовного мовленнєвого спілкування // Сборники научных работ НТУ “ХПИ”: Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти №32. – Вестник НТУ “ХПИ”, 2012. – С. 242-249.
4. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
5. Сідун М.М. Використання інтерактивних методів у процесі формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів вищих навчальних педагогічних закладів / М.М. Сідун // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – №117. – 2015. – С. 141-143.

Наталія Якимчук

м. Луцьк

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN LEARNING AND TEACHING ENGLISH

Today one of the main goals of school is to bring up a personality, who is able to live in the modern society and is ready to develop himself, his mind look and creativity. Thus, English is not only the language to speak, but also a means of understanding people all over the world, getting acquainted with cultural, business, political and historic background and development of nations. Having a chance to understand each other our students will be able to exchange and share their experience, using the professional and personal mobility. This is why one of the main points for teachers of English is how to make students work for perspective and how motivate them by their own studying.

As any good teacher knows, all students do not learn in the same way. In addition, it is common for a class of students to be at a variety of levels in any particular subject. Teachers need to use different teaching methods in order to reach all students effectively. Basically teaching must include two major components: sending and receiving information. The teacher tries his best to impart knowledge as the way he understood it. This is why any communication methods that serve this purpose without destroying the objective could be considered as innovative methods of teaching.

A word “innovation” means something new, which means new ideas to change things for better [5]. If we look at all the language teaching methods which are used all over the world by different teachers at different levels, we cannot say that all of them are 100% successful. Therefore, it is very important “to keep looking and searching to find ways to make teaching and learning better. New technologies may help educators to bring the outside world to the classroom and more importantly change the way we see things and make the relationship between teachers and their students better” [5,16].

Living in the 21st century allows us to acquire a language with the help of not only the old methods but also the new ones.

The aim of this paper is to inform about new innovative teaching methods for educators teaching English as a foreign language at schools.

Inquiry-based learning is a teaching method which is rapidly gaining popularity. Based on scientific method, this teaching method can be used for virtually all subjects. Using inquiry-based learning takes a lot of time, energy, and planning, but it is often very effective. Students practice problem solving and critical thinking skills to arrive at a conclusion. This teaching method is extremely student-centered and student-directed. Teachers will generally need to start by modeling the process to the students.

Information processing strategies is another example of teaching method that motivates students to find the answer. While it is often advisable to have students really understand the teaching methods and not just memorize facts, there are some cases when facts need to be memorized. Facts and concepts may also need to be grouped or organized in order to facilitate better understanding. Teachers can use various teaching methods to help students with memorization, or they can use graphic organizers, mind maps, story webs, or other ways to present information visually.

Cooperative learning is another teaching method that is considered highly effective when done correctly. With cooperative learning, students are put in small groups to work together. They are usually not grouped by ability, but put in a group with children at a variety of levels. The students are then given tasks to accomplish together. Teachers may need to monitor these groups carefully, to make sure they are staying on task and that all students are participating. This form of instruction also lends itself well to differentiation, because the teacher can assign specific tasks to children at different ability levels.

Mind Maps can be used by teachers to explain concepts in an innovative way. The key notion behind mind mapping is that we learn and remember more effectively by using the full range of visual and sensory tools at our disposal.

Pictures, music, color, even touch and smell play a part in our learning armory will help to recollect information for long time. The key is to build up mind maps that make the most of these things building on our own creativity, thinking and cross linking between ideas that exist in our own minds.

Using technology in teaching language is not new. Computer-based materials for language teaching called as CALL (Computer Assisted Language Learning) started to appear in the 80's. When Information and Communication Technology (ICT) spread more, computer-based materials for language teaching started to use the Internet and web-based tools.

One of the Information and Communication Technology tools is the interactive whiteboard (IWB). The effective use of interactive whiteboard technology can radically transform the interaction between teachers and learners and allows for discussing and analysing in a visual, auditory and kinaesthetic medium.

According to some experts, teachers, interactive whiteboard producers and my own experiences, below is a list of ideas and reasons for using interactive white board (IWB):

1. They support students' motivation by allowing them to come to the front of the class and demonstrating their knowledge to other students by completing a diagram, a sentence, a picture etc.

2. Interactive white board (IWB) connected to the Internet should be used for showing children reality or real situations.

3. Pictures belong to every language class so instead of searching magazines and cutting them or printing them from the Internet it is easier to prepare them on the interactive white board (IWB) and use them anytime we need to.

4. Interactive white boards (IWB) offer teachers to incorporate video clips, films, audio files such as songs, interviews, different websites etc. to their lessons plans.

5. Games should be a part of every English lesson because they are a valuable activity for language learning. Thank to interactive white board (IWB) and the Internet teachers may find many online games.

6. Thank to interactive white board (IWB) students can prepare their own presentation, projects to present interactively to their classmates.

The problem of using project work in teaching English is of great importance. Project work is characterized as one of the most effective methods of teaching and learning a foreign language through research and communication, different types of this method allow us to use it in all the spheres of the educational process. Project work is a highly adaptable methodology. It can be used at every level from absolute beginner to advanced learner.

Projects prepared with the help of multimedia technologies make the process of learning brighter and more involving. Such projects increase students' motivation, develop their thinking skills, reveal various inclinations and talents, make them feel more independent. It's a kind of students' activity, which involves their experience, imagination, knowledge and great desire to share them with others. It's important that project work attracts students of different levels. The result of the project work encourages the participants and makes them feel more confident and experienced.

Furthermore, multimedia projects provide a variety of cross-subject ties.

Multimedia projects can be divided into three categories:

1. Information and Research projects (PowerPoint and video presentation).
2. Survey projects (PowerPoint presentations including photos, charts, maps etc.).
3. Production projects (students' video films, electronic newspapers, e-cards etc.).

Conclusion: There are many more teaching methods, but these are the most common. If the teacher finds the best teaching method for a particular group of students, the students are likely to learn more quickly and be more engaged. Thus,

using a variety of teaching methods will keep students from being bored, and help them encounter the information in new and exciting ways. New innovative teaching methods are an amazing tool to make teaching more motivational, funnier and effective.

Literature

1. Новітні технології на уроках англійської мови / [упоряд. Т. Михайленко; ред. рада: Т. Михайленко та ін.]. – К. : Редакції газет гуманітарного циклу, 2012. –110, [2] с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).

2. Проектна робота на уроках англійської. 5-9 класи / упоряд. Т. Михайленко. – К.: Шкільний світ, 2012. – 104 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

3. Bc. Jana Březinova, Interactive Whiteboard in Teaching English to Young Learners [Electronic resource]. – Master Thesis BRNO: Masaryk University in BRNO, Faculty of Education Department of English Language and Literature, 2009. – Mode of access: http://is.muni.cz/th/105084/pdf_m/interactive_whiteboard_in_teaching_english_to_young_learners.pdf – Title from the screen.

4. Understanding Multimedia Learning: Integrating multimedia in the K-12 classroom [Electronic resource]. – BrainPOP, 2008 – Mode of access: http://www.brainpop.com/new_common_images/files/12/120618_BrainPOP_White_Paper.pdf – Title from the screen.

5. Yerokhina O. Ways to develop Students’ Motivation [Текст] / O. Yerokhina // English language & culture. Weekly. – 2011. – January, № 3. – с. 9 – 10.

Федоришин О.П.
Рівне

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Резюме. У статті аналізується один з таких інтерактивних методів навчання іноземних мов як кооперативне навчання. Кооперативні методи навчання являють собою

спосіб навчання у малій групі. Ефективність кооперативних методів полягає в тому, що кожен учасник групи залучається у навчальний процес, отримуючи досвід взаємодії один з одним.

Ключові слова: технологія кооперативного навчання, кооперативні методи, навчання іноземних мов, кооперація.

Вступ. Навчальна робота у вищій школі здійснюється в основному у спільно-індивідуальній формі (фронтальне або паралельне навчання). Студенти навчаються, спостерігаючи за викладачем та слухаючи його, вони не можуть впливати на хід, побудову та зміст занять. Індивідуальні досягнення студентів не залежать від діяльності однокласників або навчальної групи. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку та застосування нових методів і технологій навчання, які були б зорієнтовані на студента та його потреби і надали б йому можливість брати участь у власному процесі навчання. Саме такі можливості надає спільно-взаємодіюче навчання. Існують різні способи організації такої форми навчання.

Аналіз останніх дослідження і публікацій. Основою багатьох сучасних групових і колективних методів, які сприяють становленню суб'єктивної позиції студентів став Дальтон-план - «система організації навчальної роботи, яка базується на принципі індивідуального навчання» [1;143]. У першій половині ХХ ст. на основі прагматичної педагогіки американського філософа і педагога Д.Дьюї почали розробляти метод проектів. Головне завдання цього методу полягає у наданні студентами можливості самостійно оволодіти знаннями у процесі вирішення практичних завдань. Розробкою технології кооперативного навчання займаються Р. і Д. Джонсони в Центрі кооперативного навчання університету Міннесоти (США), С.Каган – голова інституту ресурсів для вчителів (США), Й. і Ш. Шарон в університеті Тель-Авів в Ізраїлі та ін.

Особливе місце серед дослідників технології кооперативного навчання займає Спенсер Каган – автор багаточисленних книг та підручників. Він розробив концепцію структур (прийомів), які використовуються у школах та університетах багатьох країн світу. С.Каган є одним із засновників

Міжнародної асоціації з вивчення кооперативного навчання (International Association for the Study of Cooperation in Education). Він організував та очолює «Kagan Publishing and Professional Development» – самий великий видавничий центр розповсюдження книг, статей та інших інформаційних ресурсів з кооперативного навчання [8].

С. Каган і його команда розробили і покращили 200 структур (прийомів), які використовуються в рамках кооперативного навчання і методичні рекомендації, які допомагають організувати взаємодію учнів, навчального матеріалу та вчителя. Популярні структури С.Кагана включають в себе:

- Numbered Heads Together (члени групи, які працюють разом);
- Timed Pair Style (тимчасова кооперація у парах);
- Rally Robin (круглий стіл);
- Pairs Compare (порівняння парами);
- Kinesthetic Symbols (кінетичні символи);
- Lyrical Lessons (ліричні заняття) та ін. [10].

Кооперативне навчання – це ретельно структурована навчальна діяльність, де учні несуть персональну відповідальність за особистий внесок, участь та навчання.

Кооперація – це спільна робота, спрямована на виконання спільного завдання. В рамках кооперативної діяльності члени групи прагнуть досягти результатів, які були б вигідні та корисні і кожному члену групи, і групі в цілому. Кооперативне навчання – це структурована навчальна діяльність малих груп, члени яких працюють разом (кооперуються) для досягнення максимальної ефективності навчання.

Мета кооперативного навчання – зробити кожного члена команди успішним і сильнішим як особистість. Індивідуальна відповідальність – ключ до впевненості в тому, що кожен член команди навчається саме завдяки спільним зусиллям та кооперації всієї команди.

Одним із самих головних елементів кооперативного навчання є оцінка результатів навчання з використанням як групового, так і індивідуального оцінювання. Організація учнів для роботи в малих групах не є новизною у світовій практиці. Використання таких груп було важливою складовою методики Д. Дьюї. Дослідження ефективності використання групової роботи у навчальних цілях в різні часи з'являлися в Німеччині (Meyer, 1983; Huber et al., 1984); Нідерландах (Veeder, 1985; Van Oudenhoven et al., 1987); Канаді (Ziegler, 1981); Японії (Sugie et al., 1979); але найбільша кількість досліджень була проведена в США (Aronson et al., 1978; Cohen, 1986; Johnson L Johnson, 1987; Robert Slavin, 1990).

Мета статті полягає в тому, щоб показати ефективність кооперативного навчання та його переваги над традиційними методами навчання іноземних мов у формуванні вмінь, навичків та компетентностей.

Завдання – проаналізувати методи кооперативного навчання та показати його переваги над іншими методами у формуванні у студентів позитивного ставлення до власного навчання, розвитку навичків самооцінки та пошуку власних способів діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кооперативне навчання як технологія відрізняється від традиційних технологій навчання перш за все тим, що може застосовуватися для будь-якої навчальної дисципліни, дозволяє враховувати результати роботи як окремого студента, так і всієї групи, надає можливість розвивати самостійні навички, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу. При кооперативному навчанні значно збільшується час говоріння студентів (до 70-75% від загального часу заняття).

Метод кооперативного навчання вважається складним методом. Він вимагає значної професійної підготовки. Організація кооперативного навчання перш за все передбачає розподіл студентів на групи. Група, як правило, складається із 4-5 учасників і по можливості має бути гетерогенною і включати студентів різного рівня підготовки. У малих групах студенти

можуть проявляти свої сильні сторони та працювати над слабкими, вдосконалюючи їх. Наступним кроком є поставлені чіткі завдання, які передбачають залучення студентів до численних видів діяльності і сприяють кращому розумінню предмета, що вивчається.

Основними характеристиками кооперативного навчання є:

- позитивна взаємозалежність (positive interdependence): члени групи повинні покладатися один на одного, щоб досягти своєї мети;
- персональна відповідальність (personal accountability): всі члени групи є відповідальними за свою частину роботи, так як успіх всієї групи залежить від індивідуальної роботи кожного;
- навички роботи в команді (appropriate collaborative skills): стимулювання та мотивування членів групи розвивати наступні вміння та навички: створити взаємодовіру, керувати діями інших (лідерство), приймати рішення, спілкуватися та залагоджувати конфлікти;
- командна взаємодія (group processing): члени групи разом формулюють завдання для всієї групи, періодично оцінюють роботу всієї групи та визначають недоліки у командній роботі для того, щоб у майбутньому функціонувати на краще;
- різноманітність групи (heterogeneous groups): кожен виграє від того, що працює з різними людьми у групі [5; 42].

Але сформувати групи і дати їм відповідні завдання є недостатнім. Суть полягає саме в тому, що щоб член групи сам захотів конструювати свої знання, тому проблема мотивації їх самостійної навчальної діяльності не менше, а може і більше важлива, ніж спосіб організації, умови та методи роботи. Потрібно ще створити середовище (умови), в якому відбуватиметься кооперативного навчання. Для цього потрібні:

- створення довірливої обстановки, яка спонукатиме до навчання;
- групи повинні бути малочисельними, що дасть змогу проявити себе кожному.

Крім того, для того щоб кооперативного навчання було ефективним, викладачу потрібно пам'ятати про те, що:

- студенти мають бути активними;
- викладач стає тим, кого вчать, а члени групи тими, хто вчить;
- має бути повага до кожного члена групи;
- завдання має бути цікавим;
- потрібно оцінювати різноманітність та внесок кожного;
- учні відпрацьовують навички для вирішення конфліктів, які виникають перед ними;
- члени групи застосовують набуті вже раніше знання та досвід;
- мають бути чітко визначені цілі та завдання;
- використовуються різні дослідницькі інструменти (в тому числі і доступ до Інтернету);
- студенти стають інвесторами у своє навчання [6; 34].

Сама ідея кооперативного навчання проста. Викладач дає завдання, після чого група студентів ділиться на малі групи. Вони працюють над завданням до тих пір, доки всі члени групи не виконають поставлені завдання. Спільні зусилля приводять до того, що всі учасники процесу прагнуть до взаємовигідного співробітництва, кожен виграє від успіхів інших (твій успіх приносить користь мені, а мій – тобі), всі члени групи розділяють одну долю (ми всі або тонемо, або пливемо в одному човні); вони усвідомлюють те, що діяльність кожного є результатом діяльності одного та всіх разом (ми не зможемо зробити це без тебе); виникає відчуття гордості та спільного тріумфу, коли один член групи досягає успіхів (ми вітаємо тебе з успішним виконанням завдання). В ситуації кооперативного навчання присутня позитивна взаємозалежність цільових досягнень студентів. При цьому вони розуміють, що можуть досягти свої цілей тільки за умови, якщо інші члени групи досягнуть своїх цілей [5].

Сама послідовність етапів заняття у кооперативному навчанні залишається такою ж, як і у традиційному навчанні: актуалізація, вивчення нового матеріалу, використання вивченого матеріалу, виконання домашнього завдання.

До кооперативного навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», ігри (ділові, рольові), дискусії, обговорення завдання, інтерв'ю, критичний аналіз, метод проектів.

Технологія навчання в дискусії – важливий засіб розвитку монологічного мовлення, вона сприяє розвитку практичного мислення, дає змогу визначати власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми.

Висновки. Дослідження показують, що методи кооперативного навчання мають ряд переваг у формуванні ряду вмінь, навичків, а також компетентностей, необхідних для того, щоб знайти своє місце у сучасному суспільстві. Кооперативне (колективне) навчання відкриває для студентів можливість співпраці, реалізує природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню більш високих результатів засвоєння знань і формування вмінь [1; 22]. Воно формує у студентів позитивне ставлення до власного навчання, розвиває навички адекватної самооцінки та спрямовує їх на пошук своїх способів діяльності і на довіру їх до себе у використанні своїх шляхів пізнання.

Список використаної літератури

1. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л.В. Пироженок. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г.О. Сиротенко – Х.: 2003. – 164 с.
3. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1985. – №1. – С. 35-39.

4. Чощанов М.А. Малая группа в учебном процессе: о кооперативных методах обучения / М.А. Чощанов // Директор школы. – 1999. – №4.
5. Johnson D.W. Cooperation & competition: Theory and Research / D.W. Johnson, R. Johnson. – Edina, M.N.: Interaction Book Company, 1989.
6. Johnson D.W. Cooperation in the Classroom / D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec. – Edina, M.N.: Interaction Book Company, 1984.
7. Kagan S. Cooperative learning / S. Kagan. – San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2000. – 479 p.
8. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.hsse.nie.edu.sg/iasce/main.htm>
9. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.kaganonline.com/Kagan Club/Spencer Articles, htm/#ASK20>
10. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.kaganonline.com – «Cooperative learning Structures» by S. Kagan

Резюме. В статье анализируется один из таких интерактивных методов обучения иностранному языку как кооперативное обучение. Кооперативные методы обучения представляют собой способ обучения в малой группе. Эффективность кооперативных методов состоит в том, что каждый участник группы задействован в процессе обучения, получая опыт взаимодействия друг с другом.

Ключевые слова: технология кооперативного обучения, кооперативные методы, обучение иностранных языков, кооперация.

Resume. In the article one of such interactive methods of teaching foreign languages as cooperative learning is analyzed. Cooperative methods of learning represent the way of learning in a small group. Effectiveness of cooperative methods is that every member of the group is involved in the learning process obtaining the experience of interaction between each other.

Key words: the cooperative learning technique, cooperative methods, foreign language teaching, cooperation.

SPRICHWÖRTER IM DEUTSCHUNTERRICHT

Sprichwörter gehören zu den ältesten Formen kultureller Äußerungen der Menschheit. Viele von denen haben ihren Ursprung in der Bibel und in der Antike, bei griechischen und römischen Autoren. Die meisten aber wurden vom Volk selbst erfunden, deshalb basieren sie zumeist auf bestimmten Lebenserfahrungen und drücken traditionell-volkstümliche Aussagen bzw. Weisheiten aus. Sprichwörter können als Belehrung, Warnung, Überredung, Bestätigung, Trost, Besänftigung, Überzeugung, Mahnung, Feststellung, Charakterisierung, Erklärung, Beschreibung, Rechtfertigung oder Zusammenfassung fungieren [2]. Sie sind ein Sprachphänomen und spielen eine große Rolle in der heutigen Sprachverwendung.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Sprichwörter im Deutschunterricht einzusetzen. Ein geschickter Umgang mit Sprichwörtern im Unterricht kann diesen beleben und ihn für Studierenden interessanter und spannender machen. Viele der Sprichwörter können außerdem das Erlernen von Wortschatz, Satzgrammatik, Aussprache und Orthographie (Rechtschreibung) usw. erleichtern und unterstützen.

Nehmen wir zum Beispiel die Aussprache, die eine wesentliche Rolle beim Fremdsprachenerwerb spielt und als wichtiges Fundament für eine erfolgreiche Kommunikation gesehen wird. Sprichwörter eignen sich in diesem Fall zum gezielten Üben von bestimmten Lauten und Lautkombinationen, die für viele Nichtmuttersprachler schwer auszusprechen sind. Hier sind einige Beispiele dafür:

1. Behauchung: Das Leben ist *kein Kinderspiel*; Lügen haben *kurze Beine*; *Stille Wasser sind tief*; *Probieren geht über Studieren*.

2. Diphthonge: Die *Zeit heilt* alle Wunden; Das passt wie die *Faust* aufs *Auge*; *Geteiltes Leid ist ein halbes Leid*; Morgen, morgen, nur nicht *heute*, sagen alle *faulen Leute*.

3. Die e-Laute in verschiedenen Positionen: Der *Klügere* gibt nach; *Viele Köche verderben den Brei*; *Viele Hände, leichte Arbeit*; *Morgenstunde hat Gold im Munde*.

4. Der Hauchlaut in verschiedenen Positionen: *Hunger* ist der beste Koch; Es *hilft* kein Bad am Raben; Wie das *Haupt*, so die Glieder; Wer zwei *Hasen hetzt*, fängt keinen.

5. Die ö- und ü-Laute in verschiedenen Positionen: Das Ei will *klüger* sein als die Henne; Verbotene *Früchte* schmecken *süß*; In der *Kürze* liegt die *Würze*; Sich selbst besiegen ist der *größte* Sieg; Viele *Köche* verderben den Brei [6].

Zudem kann man die meisten Sprichwörter als ziemlich kurz und prägnant beschreiben. Sie reimen sich oft und sind dadurch einprägsam. In diesem Sinne können sie als fertige Beispiele für die praktische Anwendung von verschiedenen grammatischen Regeln und Gesetzmäßigkeiten dienen und die Aktivierung und Automatisierung der grammatischen Formen und Strukturen fördern, **z.B.:**

1. Negation: *Kein* Feuer *ohne* Rauch; *Keine* Rose *ohne* Dornen; Von schönen Worten wird man *nicht* satt; Über Geschmack streitet man *nicht*.

2. Passiv: *Wird* der Bock zu gut *gefüttert*, so wird er stöbig; Es *wird* nicht so heiß *gegessen*, wie es *gekocht wird*.

3. Imperativ: *Sage* mir, mit wem du umgehst, und ich sage dir, wer du bist; *Verschiebe* nicht auf morgen, was du heute kannst besorgen; *Schmiede* das Eisen, solange es glüht.

4. Komparativ der Adjektive: Vorsicht ist *besser* als Nachsicht; Man glaubt einem Auge *mehr* als zwei Ohren; Wer zuletzt lacht, lacht *am besten*; Das Hemd ist mir *näher* als der Rock.

5. Modalverben: Ein guter Magen *kann* alles vertragen; Wer *will* essen, der *muss* dreschen; Wer nicht arbeitet, *soll* auch nicht essen.

6. Wortfolge im Nebensatz (das Prädikat steht am Ende des Nebensatzes): Der Gesunde weiß nicht, wie reich er *ist*.; Wer andern ein Grube *gräbt*, fällt selbst hinein; Reich ist, wer keine Schulden *hat*, glücklich, wer ohne Krankheit *lebt*.

Die meisten Sprichwörter enthalten in der Regel bildhafte Ausdrücke, die verschiedenen semantischen Feldern zugeordnet werden können. Sie können also zur Wortschatzerweiterung nach Themenkreisen verwendet werden, **z.B.:**

1. Themenkreis «Körperteile»: Das passt, wie *die Faust* aufs *Auge*; Im gesunden *Körper*, gesunder Geist; Lieber den Spatz in der *Hand*, als die Taube auf dem Dach; Morgenstunde hat Gold im *Munde*.

2. Themenkreis «Zwischenmenschliche Beziehungen»: Alte Liebe rostet nicht; Das Alter soll man ehren; Freunde erkennt man in der Not; Irren ist menschlich; Liebe deinen Nächsten, wie dich selbst; Liebe ist blind.

3. Themenkreis «Die Gesundheit»: Ein gesunder armer Mann ist schon halb ein reicher; Gesundheit ist ein Geschenk, dass man sich selber machen muss; Wem die Gesundheit fehlt, dem fehlt alles.

In erster Linie soll ein Fremdsprachenunterricht das Lernziel «kommunikative Kompetenz» verfolgen. Bei der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden spielen auch Sprichwörter eine bedeutende Rolle. Sie sollen im Sprachunterricht vermittelt werden, um das Wesen und die Besonderheiten einer fremden Kultur besser begreifen und verstehen zu können. Sprichwörter können in ganz verschiedenen Situationen zum Einsatz kommen. Sie besitzen einen tiefen Sinn und sind leicht erkennbar, was dazu führt, dass sie sich perfekt auch als Lebensmotto eignen. (z.B.: «Alte Liebe rostet nicht», «Wie gewonnen, so zerronnen»).

Bei der Sprachpraxis können Sprichwörter den Studierenden dabei helfen, sich in der Fremdsprache leichter ausdrücken zu können oder an einer Diskussion in der Gruppe teilzunehmen.

Spruchwörter sind ein wichtiger Bestandteil unserer Sprache. Man kann sie im heutigen Alltag auf Schritt und Tritt treffen. Man liest sie in den Zeitungen, hört sie im Radio, begegnet ihnen in der klassischen und modernen Literatur.

Die Verwendung von Sprichwörtern im Deutschunterricht hat sowohl seine Vorteile als auch einige Nachteile. Zu den positiven Seiten gehören folgende: Erweiterung des Wortschatzes, Verstärkung des Kontrastbereiches (die Studierenden können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen jeweiligen deutschen und ukrainischen Sprichwörtern entdecken), Moralbelehrung, Einblick in die kulturellen Besonderheiten beider Völker usw. Als Schwierigkeiten sind

zum Teil unbekannter Wortschatz, veraltete Wortformen oder Probleme mit der Bestimmung der übertragenen Bedeutung von Sprichwörtern zu nennen.

Da die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz, sowie von pragmatischem, kulturellem und sozialem Wissen zu den Hauptzielen eines Fremdsprachenunterrichts gehört, können Sprichwörter auf Grund ihrer Eigenschaften als ein wichtiges Lehrmittel in den Unterrichtsprozess einbezogen werden. Wie bereits erwähnt, verfügen sie über ein großes Potential, was die Motivation und das Erwecken von Interesse der Studierenden an einer Fremdsprache und Kultur betrifft. Daher sollte man auf die Verwendung von Sprichwörtern im Lehrprozess möglichst wenig verzichten und sie als eine hilfreiche Lehrmethode betrachten.

Literaturverzeichnis

1. Bartsch E. Wie das Land, so das Sprichwort. Sprichwörter aus aller Welt / Ernst (Hrsg.) Bartsch. – Leipzig: Bibliogr. Inst., 1989. – 191 S.
2. Burger H. Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen / Harald Burger. – Berlin, 1998. –101 S.
3. Mieder W. Morgenstunde hat Gold im Munde. Studien und Belege zum populärsten deutschsprachigen Sprichwort / Wolfgang Mieder. – Wien: Ed. Praesens, 1997. – 152 S.
4. Scheidweiler M. Sprichwörter und Redensarten. Lernen an der Stationen / Melanie Scheidweiler. – Kempen: BVK Buch Verlag Kempen, 2009. – 60 S.
5. Simrock K. Die deutschen Sprichwörter / Karl Simrock. – Düsseldorf: Albatros, 2003. – 525 S.
6. Кудіна О.Ф. Перлини народної мудрості. Німецькі прислів'я та приказки. [нім./укр.]: навч. посібник для ВНЗ / О.Ф Кудіна. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 320 с.

*Чапюк Ю. С., Завіднюк К. В.
м. Луцьк*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на створенні умов для вдосконалення особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України. Відтак, одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є організація навчально-виховного процесу, спрямованого на формування творчого мислення підростаючого покоління, а особливо учнів початкових класів, адже молодший шкільний вік є періодом становлення здібностей особистості, бурхливих процесів і змін у її фізіології та психології. Саме в початковій школі вчителем мають створюватися сприятливі умови для всебічного розвитку молодшого школяра, розкриття його творчих нахилів і здібностей. Включення компонента творчості у зміст навчання вимагає перегляду традиційного статусу підготовки вчителя іноземної мови.

Розвиток творчого мислення – це дуже важливий аспект не лише у навчанні, а й у повсякденному житті. Навчити дітей мислити творчо – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильне русло, вчити робити висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя.

Аналіз науково-педагогічних досліджень та публікацій, що з'явилися останнім часом (Т. Марчій, І. Габеркорн, Р. Кравець, Т. Марчій-Дмитраш), свідчать про відсутність цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках іноземної мови. Проте на різні аспекти процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи звертали увагу як великі педагоги минулого (Я. Коменський, І. Песталоцци, А. Дистервег, К. Ушинський), так і

провідні сучасні вітчизняні психологи й педагоги (З. Зюзіна, В. Моляко, О. Кульчицька, С. Сисоєва, Т. Сущенко та інші). Ми погоджуємося з думкою С. Сисоєвої, що проблема підготовки вчителя до формування творчої особистості учня ще недостатньо досліджена як в теоретичному, так і в практичному аспектах [8, 197].

Існує думка [4], що у загальному вигляді готовність має таку структуру:

- *особистісну* (педагогічна самосвідомість, інтерес до діяльності, мотиви діяльності);
- *процесуальну* (знання про предмет і способи діяльності, навички і вміння, професійно значущі якості особистості, педагогічні здібності) складові.

Ми солідарні з позицією І. Габеркорн, що готовність вчителя до професійної діяльності з розвитку творчих здібностей молодших школярів – це складне особистісне утворення, яке характеризується цілями, мотивами діяльності з творчого розвитку учнів, володінням необхідними знаннями, вміннями, навичками розвитку творчих здібностей молодших школярів. Цей вид готовності, як наголошує науковець, не тільки проявляється в професійно педагогічній діяльності, а також в ній формується і розвивається [1].

Низка вчених (М. Громкова, І. Зязюн, Р. Скульський), визначаючи творчість як вид людської діяльності, виокремлюють ознаки, що характеризують її як цілісний процес: наявність протиріч проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна й особиста значущість і прогресивність, яка сприяє розвитку суспільства та особистості; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості; наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості; новизна та оригінальність процесу або результату. Якщо виключити хоча б одну з перерахованих вище ознак, то творча діяльність або не відбудеться, або діяльність не може бути названа творчою.

Зауважимо, педагогічна творчість специфічна. Без творчості немає майстра-професіонала. Творчість завжди пов'язана зі здатністю особистості до пізнавальної самодіяльності. Ця здатність до саморозвитку діяльності (у нашому випадку до творчого вивчення мов) не може бути пояснена лише властивостями інтелекту, в основі лежить взаємодія пізнавальних та мотиваційних факторів у їх єдності [2].

Ми виходимо з того, що творче мислення характеризується високим ступенем новизни одержуваного на його основі продукту, його оригінальністю. Це мислення з'являється тоді, коли людина, спробувавши вирішити завдання з урахуванням її формально-логічного аналізу з прямим використанням відомих способів, переконується в безплідності таких спроб і у неї виникає потреба у нових знаннях, які дозволяють вирішити проблему.

Так, Я. Пономарьов вважає, що творче мислення – це нейтральна психологічна ланка творчої діяльності (процесу творчості) [6, 99]. А. Рошка [7, 1] під творчим мисленням мав на увазі таку форму мислення, яка становить частину процесу творчості, результат якого відрізняється оригінальністю і соціальною значущістю.

Отже, творче мислення – це мислення, засноване на уяві. Воно створює нові ідеї, новий погляд на речі. Воно об'єднує певні предмети або образи так, як їх раніше не пов'язували.

Про необхідність створення умов, що забезпечують якість підготовки високопрофесійних кадрів, стверджує Л. Кондрашова: “У процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити такі умови, в яких він міг би стикнутися з розмаїтістю педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку виходу з них, ухваленням оптимального рішення” [3, 99].

Завдання вищого навчального закладу освіти полягає в створенні таких умов, за яких кожен майбутній фахівець міг би повірити у власні можливості, здібності, усвідомити свої сильні й слабкі сторони, відчутти потребу в професійному рості й самовдосконаленні власної особистості, тобто ставити

майбутнього фахівця в такі умови, в яких він міг би активно діяти, самостійно приймати рішення, проявляти ініціативу, а не діяти за вказівкою викладача.

Освітнє середовище має закріплювати й розвивати позитивну мотивацію навчання, залучати до діяльності, у процесі якої студент був би суб'єктом навчальної роботи [5].

Висновки. Отже, завдання вищої школи полягає в тому, щоб створити такі умови, за яких майбутній учитель міг би повірити у власні можливості, здібності, усвідомити свої сильні й слабкі сторони, відчутти потребу в професійному рості й самовдосконаленні власної особистості. Важливо забезпечити таке освітнє середовище, яке б закріплювало й розвивало у студентів позитивну мотивацію до навчання, до набуття нових знань, умінь і навичок, залучало їх до творчої діяльності.

Список використаної літератури:

1. Габеркорн І. Готовність майбутніх вчителів до розвитку творчих здібностей молодших школярів [Електронний ресурс] / І. Габеркорн – Режим доступу до ресурсу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/43_1/visnuk_2.pdf (3).

2. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. – Высшее образование в России. – 1994. – №4.

3. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: [учебное пособие] / Л. В. Кондрашова. – М. : Прометей, 1990. – 160 с.

4. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності / О. Матвієнко. // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. - № 6. – С. 238-244.

5. Нестеренко А. В. Оптимальні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках математики

[Електронний ресурс] / А. В. Нестеренко – Режим доступу до ресурсу: elibrary.kubg.edu.ua/4397/1/Нестеренко%20А%20стаття.docx.

6. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

7. Рошка А. Творче мислення. Шляхи його визначення та розвитку / А. Рошка. – М.: Наука, 1971. – 240 с.

8. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : [моногр.] / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 405 с.

Надія Джавва,

Рівне

ZEHN MERKMALE GUTEN UNTERRICHTS

Man sagt: „Wer vom Ziel nichts weiß, kann den Weg nicht finden.“ Das Ziel eines guten Fremdsprachenunterrichts ist heute unumstritten die Handlungsfähigkeit, die folgenden Kriterien voraussieht:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts:

- verständliche Lehrer- und Lerner Sprache, klare Definition der Rolle der Beteiligten, Klarheit der Aufgabenstellung, deutliche Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte, klare Unterscheidung von lehreraktiven und lerneraktiven Unterrichtsphasen, Einhaltung von Regeln, Einsatz von Ritualen;

2. Hoher Anteil echter Lernzeit: Indikatoren

- Mehrzahl der Lerner ist aktiv bei der Sache, es herrscht keine Langeweile, es entstehen inhaltliche Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen, Einzelstunden, Tages- und Wochenplanungen folgen einem eigenen, didaktisch begründeten Rhythmus, aktive Lernphasen und erholsame Pausen wechseln sich ab, gewährte Freiheiten werden nicht missbraucht;

3. Lernförderliches Klima: Indikatoren

- Lehrer geht respektvoll mit Lernern um, kein Lerner wird wegen geringer Leistungen diskriminiert, es gibt kein aggressives Verhalten einzelner Lerner gegeneinander, es gibt keine Bevorzugung und Benachteiligung einzelner Lerner, Lerner ermahnen sich selbst, gemeinsam Regeln einzuhalten, hin und wieder wird gelacht;

4. *inhaltliche Klarheit: Indikatoren*

- informierende Unterrichtseinstiege, Monitoring, Konzentration auf die Themenstellung - kein Abschweifen und Verzetteln, liebevoller Umgang mit der Wandtafel, Einsatz passender Medien, Arbeit mit Modellen, Metaphern und Veranschaulichung, intelligenter Umgang mit Fehlern, Festhalten von Zwischenergebnissen, Regelmäßige Wiederholungen und Zusammenfassungen (möglichst durch die Lerner)

5. *Sinnstiftendes Kommunizieren: Indikatoren*

- Lerner sind bei der Sache, sie erleben das Lernen als lustvoll, es gelingt ihnen, ihre fachlichen und überfachlichen Interessen einzubringen und abzuleiten, sie greifen von sich aus auf vorherige Unterrichtsthemen zurück und bauen diese in das neue Unterrichtsthema ein, sie geben und erhalten Rückmeldungen zum Lernfortschritt und zu Lernschwierigkeiten, sie beziehen persönlich Stellung, sie stellen kritische und weiterführende Fragen, sie reflektieren über ihren Lernprozess, sie beurteilen die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse in angemessener Art und Weise;

6. *Methodenvielfalt: Indikatoren*

- der Reichtum verfügbarerer Inszenierungstechniken (z.B. verlangsamen, beschleunigen, vormachen, modellieren, dramatisieren, provozieren...) wird genutzt, eine Vielzahl von Handlungsmustern (z.B. Vortragsformen, Projektarbeit, Simulationen, szenische Arbeitsformen, Freiarbeit, Exkursionen...), die Verlaufsformen (z.B. Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung...) des Unterrichts werden variabel gestaltet, das Gewicht der Grundformen des Unterrichts (individualisiert, lehrgangsförmig, kooperativ) ist ausbalanciert, die Sozialformen

(Plenumsunterricht, Gruppenunterricht, Tandemarbeit, Einzelarbeit) werden ausgewogen und angemessen eingesetzt;

7. Individuelles Fördern: Indikatoren

- Lerner arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben und kommen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gut voran, es gibt nach Thema, Interessenschwerpunkten und Leistungsvermögen unterschiedliche Aufgabenstellungen, Lehrbücher, Lernmaterialien und Arbeitshilfen, Lerner mit Lernschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfen, der individuelle Lernfortschritt wird dokumentiert (Metakognition), es werden regelmäßig Lernschleifen eingebaut (Monitoring), Leistungserwartungen sind individuell formuliert und transparent, außerunterrichtliche Angebote geben besondere Unterstützung;

8. Intelligentes Üben

- es wird oft, aber kurz geübt, es gibt vereinbarte Regeln für das Verhalten im Klassenzimmer, es herrscht eine angenehm ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre, es gibt nur wenige Unterrichtsstörungen, die diskret behoben werden, es gibt Personen-, Ziel- und Themen- oder methodendifferenzierte Übungsaufträge, ansprechende, sich selbst erklärende Übungsmaterialien stehen bereit, die Materialien erlauben eine Kontrolle des Lernerfolgs, der Lehrer beobachtet die Übungsversuche und gibt ggf. Hilfe, die Übungsleistungen der Schüler werden anerkannt, die HA werden kontrolliert und gewürdigt;

9. Transparente Leistungserwartung: Indikatoren

- Lehrer bespricht Leistungserwartungen mit Lernern, Leistungsrückmeldungen sind zügig, differenziert und klar verständlich, Lerner wissen jederzeit, was ihre Aufgabenstellung ist und können ggf. nachfragen, Lerner sind über den Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben informiert, verschiedene Formen von Tests werden eingesetzt und in ihrer Funktion erläutert, Lernerfeedback wird genutzt, Lerner bringen eigene Vorschläge zur Leistungskontrolle ein;

10. Vorbereitete Umgebung: Indikatoren

- Lerner identifizieren sich mit ihrem Klassenraum, Lärmpegel entspricht dem Arbeitsprozess, Lerner gehen behutsam und pfleglich mit Materialien um,

funktionale Einrichtung, Lehrer steht vorn, wenn er etwas zu sagen hat, zieht sich zurück, wenn er moderiert, Funktionsecken sind klar zu erkennen und werden respektiert, brauchbares Lernwerkzeug, Materialien sind übersichtlich verstaut und schnell greifbar.

Literatur

Frey, K. & Eiling-Frey, A. (2010). Ausgewählte Methoden der Didaktik. Zürich: vdf. Hochschul-Verlag an der ETH

Hierhold, E.: Sicher präsentieren – wirksamer vortragen. Ueberreuter Verlag Wien Frankfurt 2000

Pabst-Weinschenk, M.: Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Cornelsen Verlag Berlin, 1995

www.ni.schule.de/~pohl/lernen/kurs/lern-10.htm

Н.І.Антюхова

Київ

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вступ. Глибокі соціально-економічні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, висувають абсолютно нові вимоги до розвитку особистості вчителя, а саме: вміння орієнтуватися в нових, часто – невизначених ситуаціях, вміння самостійно приймати рішення та визначати найближчі та перспективні цілі, бути соціально активним, креативним та успішним. В цьому зв'язку особливого значення набувають задачі створення психолого-педагогічних умов розвитку творчої особистості педагога, його творчого потенціалу тощо.

Вихідні передумови. На сучасному етапі розвитку науки та освіти дослідження в галузі становлення творчої особистості є найважливішим напрямком науково-теоретичних та практично зорієнтованих експериментів. На даний час достатньо глибоко розроблені питання щодо визначення психологічних аспектів та особливостей творчої діяльності (Дж.Гілфорд,

О.І.Кульчицька, В.О.Моляко, К.Роджерс, Б.М.Теплов, Е.Торренс, В.Франкл, В.Д.Шадриков та ін.); вивчені проблеми творчих здібностей та можливості прояву креативності особистості (І.М.Біла, Д.Б.Богоявленська, Е.де Боно, В.М.Дружинін, О.В.Завгородня, Н.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, Л.А.Найдьонова, Я.О.Пономарьов, Дж.Рензуллі, А.Тейлор, Л.Л.Терстоун, Е.П.Торренс, Т.М.Третяк та ін.).

Розробкою проблеми творчого потенціалу у вітчизняній та зарубіжній науці займалися О.О.Глуховська, К.О.Гуськова, Е.В.Колеснікова, М.В.Колосова, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, І.О.Мартинюк, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, В.Ф.Овчинніков, О.О.Попель, В.Г.Риндак та ін. В роботах цих вчених творчий потенціал розглядається як складне, інтегративне системне утворення, яке вміщує певні компоненти.

В працях Д.Б.Богоявленської, І.П.Волкова, В.М.Дружиніна, О.А.Кривопишиної, О.М.Матюшкіна, А.І.Савенкова, М.Б.Шумакової, О.Л.Яковлевої створено теоретичні передумови для вивчення особливостей діагностики творчого потенціалу особистості, його розвитку в шкільному та юнацькому віці.

При цьому В.О.Моляко [5; 6] неодноразово зазначає, що, не дивлячись на те, що дослідження проблеми творчого потенціалу особистості має достатньо довгу історію і в зарубіжній, і у вітчизняній психології, до цього часу існує безліч “білих плям” в цій галузі психологічних досліджень, які наголошують на актуальності здійснення подальших теоретико-методологічних та емпіричних досліджень. Однією з таких проблем, зазначає В.О.Моляко [5; 6], є те, що в “полі зору” педагогів, як правило, опиняються лише обдаровані особистості, а ті, які ще не розкрили свій творчий потенціал, мають досить мало шансів виявити свої креативні можливості. Актуальною також залишається проблема розвитку творчого потенціалу саме вчителя іноземної мови (адже у такому формулюванні цією проблемою науковці ще не займалися). При цьому виникають достатньо закономірні запитання: за яких умов навчання у вищій школі відбуватиметься актуалізація творчого

потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови? Які психологічні чинники найбільшою мірою сприяють ефективній творчій самореалізації студентів в процесі навчання у вищій школі? Чи можна мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, але при цьому не виявляти своєї творчої сутності, тобто не бути творчою людиною в повному сенсі цього слова? Які складові творчого потенціалу саме вчителя іноземної мови? Всі ці питання потребують проведення спеціальних теоретичних та експериментальних досліджень, тому актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови не викликає сумнівів.

Отже, зважаючи на актуальність проблеми, яка аналізується в цій публікації, **завданнями** статті є:

1. Описати та охарактеризувати напрямки наукового дослідження психології творчості в цілому та психології творчого потенціалу зокрема.

2. Обґрунтувати актуальність вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

3. Структурувати компоненти, виокремлені В.О.Моляко та Н.В.Кузьміною в структурі творчого потенціалу особистості, стосовно вчителя іноземних мов. Обґрунтувати доцільність введення до структури творчого потенціалу вчителя іноземних мов соціального компонента, описати його складові. Уточнити зміст понять “соціальна креативність” та “комунікативна компетентність” в структурі творчого потенціалу вчителя іноземних мов.

Виклад результатів досліджень. На даний час виокремлюють чотири основні напрямки розвитку психології творчості. Один з основних таких напрямків в психології та педагогіці враховує *філософсько-методологічні аспекти освіти*. В межах даного напрямку на перший план висувуються соціально-філософські проблеми організації творчої діяльності. Творчість як діяльність розглядали Г.С.Батищев, Є.Д.Клементьєв, Ф.Т.Михайлов, Л.Г.Сагатовська, М.С.Слуцький та ін. Теорію і практику системи нетрадиційної, творчої освіти досліджували І.П.Волков, В.Л.Мілковський,

Б.П.Нікітін, М.Г.Розинський, Р.І.Ситніков та ін. Теми формування творчого мислення і ролі творчої діяльності в духовному розвитку педагога вивчали К.О.Гусєва, Н.О.Князев, А.А.Мартчан, В.О.Пономарчук, О.Г.Спіркін та ін.

В основу другого напрямку покладено *методичні проблеми оновлення педагогічного процесу*. Творчий підхід до викладання, проблемне навчання і розвиток творчих здібностей особистості досліджували М.С.Бургін, В.П.Горячкіна, В.І.Добриніна, С.Н.Марєєв, О.К.Маркова та ін. Організацію творчої діяльності учнівської та студентської молоді, а також проблеми творчого ставлення до дійсності як світоглядної характеристики особистості торкнулись в своїх роботах В.Г.Бутенко, В.С.Возняк, І.О.Лепська, Т.В.Морозова, Д.Є.Огородов та ін. Соціальні вимоги до творчої особистості, а також творчість учителя в багатовимірному просторі розвитку особистості описали Л.М.Васильєва, В.О.Кан-Калик, Г.О.Ковальов, О.А.Кривопишина, Л.М.Мітіна, В.Ф.Моргун та ін.

В основу третього напрямку покладено *дослідження творчості та креативності*, а також вивчення проблем навчання та формування творчої особистості в пізнавальній діяльності (Г.Я.Буш, А.С.Кармін, В.С.Маловічко, Б.В.Марков та ін.). Інноваційну творчість в процесі навчання описав М.С.Бургін. Вчений також виділив рівні творчої діяльності. Питаннями активізації творчих здібностей студентів, а також проблемами формування у студентів творчого мислення за допомогою навчальних ігор займалися В.С.Бязиров, Л.П.Єфімова, М.М.Криоков, Ю.О.Миславський, Т.І.Поніманська, Н.Х.Сатдінова та ін. Дивергентні здібності і творчість, а також психологічні аспекти педагогічної творчості висвітлено в роботах Л.А.Карпенко, В.А.Петровського, О.Ф.Потьомкіної, Ю.Н.Ракчєєвої, К.М.Романової, Г.В.Сорокоумової. Співвідношення творчості та моральності, а також емпатію як елемент педагогічної творчості досліджували М.І.Воловікова, Н.І.Непомняща, Т.А.Ребеко, В.П.Савельєв,

О.Семендьяй. Спілкування як творчий процес, діалог в творчому навчанні вивчали Ю.І.Зуєв, В.О.Кан-Калик, Н.І.Панкратов, В.В.Рижов, Г.С.Трофімова.

Четвертий напрямок орієнтується на *психолого-педагогічні аспекти розвитку здатностей індивіда до творчості та становлення рефлексії особистості*. Суміжні проблеми розвитку творчості й рефлексії, а також психологію творчості в навчальному процесі проаналізували Д.Б.Богоявленська, І.І.Пльясов, М.І.Найдьонов, Я.О.Пономарьов, І.С.Якиманська. Пізнавальні процеси в творчості, а також дослідження природи пізнавальної активності розглянули М.С.Єгорова, О.С.Єрмакова, О.С.Чернега, Г.Д.Чистякова, О.І.Щебланова та ін. Потенційні творчі можливості особистості та їх висвітлення у міжособистісних стосунках вивчали та описували в своїх працях І.С.Аверіна, О.І.Колков, Ю.А.Корделяков, О.В.Сухарев, Н.П.Щербо. Процеси рефлексії та саморегуляції в творчості, а також формування засобів саморегуляції як умову розвитку творчого мислення в навчанні дослідили М.М.Гарифулліна, О.В.Завгородня, О.К.Осницький, М.В.Попова, І.М.Семенов, Е.Д.Телегіна.

В сучасній психології актуальним є напрямок, який вивчає духовність і творчість в освітньому просторі. Творчість, професіоналізм і духовність педагога проаналізували в своїх роботах І.Акімов, В.В.Афонін, Є.Н.Дмитрієва, В.В.Клименко, В.В.Рижов, Г.В.Сорокоумова, Т.А.Флоренська, В.С.Шулянський. Творчу діяльність як передумову розвитку духовності описує О.Б.Свешніков. Духовно-моральний розвиток учнів в творчому процесі досліджує О.Н.Ульянова.

Отже, вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців не втратило своєї актуальності в наш час, адже творчий потенціал – це необхідна складова особистості, яку слід, безперечно, вивчати, діагностувати і розвивати.

Термін “потенціал” (від лат. *potentia* – сила, міць) аналізується в словниках в двох основних значеннях: 1) величина, що характеризує силове поле (електричне, тяжіння і т.д.) в даній точці (у фізиці); 2) сукупність

наєвних засобів, можливостей в певній галузі [7, с. 231]. Слово “потенціал” означає джерела, можливості, засоби, запаси, котрі можуть бути використані людиною чи навіть суспільством з метою досягнення конкретної мети. Так, в етимологічному плані, вважає В.О.Моляко, “під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил; електричний потенціал – загальний енергетичний потенціал та ін.)” [6, с. 14].

Особистість можна охарактеризувати з огляду на п'ять основних потенціалів, котрі відіграють роль динамічних домінант, що великою мірою спрямовують процес розвитку особистості, а саме: 1) пізнавальний потенціал; 2) морально-етичний потенціал; 3) комунікативний потенціал; 4) естетичний потенціал; 5) творчий потенціал [2, с. 57]. Ці потенціали, вважає Г.О.Ковальов [2, с. 59], відповідають наступним компонентам структури особистості: спрямованість людини чи ставлення людини до дійсності; можливості особистості, що вміщують ту систему здібностей, яка забезпечує успіх діяльності суб'єкта; характер чи стиль поведінки індивіда в соціальному середовищі; система управління, що впливає на процес саморегуляції “Я”; психічні процеси і стани особистості.

В науковій літературі творчий потенціал визначається репертуаром умінь і навичок людини, здатностями до виконання продуктивних чи репродуктивних дій продуктивних чи репродуктивних та мірою їхньої реалізації в певній сфері (чи сферах) діяльності або спілкування [1, с. 134]. За концепцією О.М.Матюшкіна [4], більша частина психічно здорових людей має деякий творчий потенціал, який відрізняється за величиною у різних людей. Творчий потенціал складає основу психічного розвитку особистості, визначає темпи і напрямки становлення людини.

Творчий потенціал В.О.Моляко розглядає як “ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому”. Тобто, вважає вчений, “творча людина... потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі,

на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку” [6, с. 14].

Динаміку творчого потенціалу суб’єкта В.О.Моляко бачить в організації, управлінні змістовою діяльністю свідомості за допомогою багаторівневої та розгалуженої диспозиційної системи, що проектується назовні через стратегії й пошуки мисленнєвої діяльності людини. До наукового обігу вчений вводить концептуальне поняття “*стратегіальна організація свідомості*”. Останнє визначається взаємозв’язком зовнішніх і внутрішніх умов за принципом детермінізму. Функція такої організації – “впорядкувати зміст потоку свідомості, знайти в хаосі конкретні системи, спроектувати їх та змоделювати, орієнтуючись також на об’єктивні показники, що задаються усіма тими вимогами, які існують в реальності (у випадках технічних систем – це вимоги щодо структур та функцій технологій виготовлення та моделювання: економічні, ергономічні, художні, екологічні)” [5, с. 86].

В дослідженнях Н.Ф.Вишнякової, О.О.Глуховської, К.О.Гуськової, В.М.Дружиніна, В.О.Кан-Калика, Н.В.Кузьміної, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьова, С.О.Сисоєвої, Р.П.Скульського, С.В.Хмельковської та ін. в найбільш узагальненому вигляді творчий потенціал вчителя вміщує наступні складові: 1) потенційна складова; 2) мотиваційна складова; 3) когнітивна складова.

Спираючись на власні міркування щодо особливостей діяльності вчителя іноземних мов, ми доповнили ці компоненти наступними складовими, виокремленими В.О.Моляко [5; 6] в структурі творчого потенціалу особистості, а саме: **мотиваційний компонент**: допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв’язання проблем; **емоційний компонент**: задатки, нахили; емоційне ставлення; інтуїтивізм; **вольовий компонент**: наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень; творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, зміна варіантів,

економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.; **інтелектуальний компонент**: швидкість у засвоєнні нової інформації; нахили до постійних порівнянь, зіставлень, відбору; прояви загального інтелекту.

Також, спираючись на виокремлені Н.В.Кузьміною [3] складові творчого потенціалу вчителя, до інтелектуального компоненту ми відносимо інтелектуальну креативність.

До структури творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов ми ввели п'ятий компонент, який назвали "**соціальним**". Він, на нашу думку, буде вміщувати виокремлені В.О.Моляко [5; 6] складові: інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних процесів; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактик у процесі розв'язання різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

Також соціальний компонент включає складові, виділені Н.В.Кузьміною [3]: психологічна готовність до реконструювання діяльності у пошуках нових способів розв'язання творчих задач; способи врахування системи обмежень та вимог до розв'язання творчих задач, зумовлених професією та виробництвом; способи врахування системи вимог та обмежень до розв'язання задач з огляду на моральні принципи.

До соціального компоненту ми віднесли складову "**соціальна креативність**" (вона вміщує здатність до самоактуалізації, соціальну мотивацію, комунікативну компетентність, комунікативну (вербальну та невербальну) сенситивність, поведінкову сенситивність, соціальну уяву тощо).

Нами уточнено структуру **комунікативної компетентності** вчителя іноземної мови. Ми вважаємо, що комунікативна компетентність складається з лінгвістичної, соціолінгвістичної, стратегічної, соціальної та психологічної

компетентностей. Так, під *лінгвістичною* компетентністю ми вважатимемо знання педагогом одиниць мови та здатність вміло оперувати ними; під *соціолінгвістичною* – здатність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуацій спілкування зокрема та всього соціального контексту в цілому; під *стратегічною* – здатність використовувати комунікативні засоби для компенсації певних знань чи вмінь (в тому числі – й знань про партнерів та ситуації взаємодії, яких недостатньо фахівцеві для здійснення успішного спілкування); під *соціальною* – здатність встановлювати та підтримувати стосунки з людьми, вміння поставити себе на місце іншого та досягти успіху в ситуаціях, які склалися в суспільстві. *Психологічна компетентність* визначається нами як здатність майбутнього вчителя іноземної мови до оволодіння власне психологічними ресурсами в спілкуванні, врахування психологічних особливостей партнерів по спілкуванню.

Також, спираючись на дослідження Н.В.Кузьміної [3], до структури творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов ми ввели **“особистісний компонент”**, який вміщує виокремлені Н.В.Кузьміною [3] складові: 1) індивідуальні якості; 2) структури вмінь.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, саме творчий потенціал особистості є тим фундаментом, який становить основу для ідеальних умов життя людини: особистість вільно демонструє свої почуття, здійснює незалежні вчинки, тобто є креативною в повному смислі цього слова. Більш детально структуру творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов буде описано в наступних наших публікаціях. Також спеціального емпіричного дослідження потребує перевірка всіх виокремлених складових в структурі творчого потенціалу педагога, і саме опису отриманих результатів будуть присвячені наші майбутні наукові доробки.

Список використаних джерел:

1. Гуськова Е.А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Екатерина Александровна Гуськова. – М., 2007. – 212 с.
2. Ковалёв Г.А. Психология личности / Григорий Александрович Ковалёв. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
3. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития / Н.В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 41–53.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / Алексей Михайлович Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 88 – 97.
5. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / Валентин Алексеевич Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
6. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : [монографія] / В.О. Моляко, О.Л. Музика / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
7. Словарь иностранных слов / [под ред. П.Ф. Петрова]. – [15-е изд., испр.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 608 с.

Алла Сичук

м.Луцьк

BRINGING UP RESPONSIBLE CITIZENS AT THE ENGLISH LESSONS

Citizenship means being a member of and supporting one's community and country. Every citizen has certain freedoms which are declared in the constitution. In addition to these privileges, a citizen has an obligation to uphold basic democratic principles such as tolerance and civic responsibility. Voting, conserving natural resources, and taking care of Motherland and its cultural

heritage are all part of citizenship. In addition, citizens often participate in local community projects dedicated to the common good.

In response to concerns about children's ethical and moral development, the Ukrainian teachers of English try to introduce character education projects of which citizenship is a part. Most educators agree that helping children understand their rights and obligations as a citizen, needs to be reinforced in all grades.

The aim of this article is to persuade teachers to help students to understand the history of our democracy on level children can comprehend at the lessons of English. Helping pupils explore citizenship and connecting it to their lives are the keys to true understanding. When children are exposed to storytelling, role plays and other activities in which they are involved, their retention is increased. If they learn that people from other countries are not necessarily free to voice dissenting opinions, practice their religion, the students will begin to appreciate their freedoms.

Hearing accounts of people who fought for the independence of Ukraine during the Revolution of Dignity and the participants of ATO will increase their awareness. Children need to be taught that citizens of Ukraine are not free by accident, but because individuals made great sacrifices to protect their rights and Motherland. Learning the history of our symbols such as our flag, our anthem and the Trident will contribute to their insight. Since our flag embodies our values and the unity of our country, respect for it needs to be maintained. Reasons behind certain holiday celebrations such as Independence Day, Constitution Day, The Day of the Ukrainian Defenders need to be addressed, as well.

Our gymnasium has adopted rituals that inspire citizenship. The migrants from the East of Ukraine and from Crimea report that saying the Pledge of Allegiance and singing patriotic songs are meaningful traditions that help them feel part of Ukraine. In addition to classroom lessons, our gymnasium invites children to read school-wide messages draw the projects about the cultural pearls of Ukraine that encourage citizenship and stimulate discussion. Patriotic programs can be presented by the learners. If children learn to love and appreciate their

country through thoughtful activities, they will be more likely to become responsible, active citizens in their community, nation and the world.

The development of the skills to present your country in the world, your culture and everyday life of your people, traditions and cultural values, national peculiarities and life reality in the communication with the peers and the guests is acquired through the realization of the skills developed during previous years while participating in role plays, creative projects, conferences and contests.

Taking into consideration new socio-political realities and circumstances connected with Russian aggression, dedication to the all-governmental ideas of strengthening the country, an active civic position and the feeling of patriotism is becoming more and more up-to-date in the society.

It is important that every educational institution becomes a place for bringing up a patriot-citizen of Ukraine who is ready to be responsible, to build the country as a sovereign independent democratic legal country, to provide its national security, to promote the unity of the Ukrainian political nation and the establishment of peace and harmony in the society.

The communicative approach used for teaching the English language gives the teacher great opportunities to bring up civic attitude, patriotism and high moral values of a student. At a personal level, patriotism is considered as a significant characteristic of the person that is implemented in his/her outlook, moral ideas and ethics. The development of the skills to present your country in the world, your culture and everyday life of your people, traditions and cultural values, national peculiarities and life reality in the communication with the peers and the guests is acquired through the realization of the skills developed during previous years while participating in role plays, creative projects, conferences and contests. A lot of materials and tasks that are aimed at practical applying the information about Ukraine, at comparing different cultures, at bringing up future citizens of their country, equal partners of other European countries, that are eager to develop their Motherland and enrich the treasury of the world civilization can be used at the English lessons.

There are numerous individuals who feel disheartened about Ukraine and therefore are likely less patriotic than in the past. Patriotism is not just showing agreement with the government and its actions but also serves as a way to connect to society. Teaching children about patriotism and encouraging them to be patriotic actually teaches them many core values.

1. Appreciation. One big thing that children can learn by being more patriotic is to appreciate what they have. While our country is not perfect, it is still the best place in the world to live. Having a level of understanding for all they have can help future generations to get over their feeling of entitlement and learn to appreciate what they do have.

2. Loyalty. Loyalty is an important part of social development. It helps individuals keep focus on what is important and also allows them to express dedication to something. It is a commitment to purpose and one that can help young people understand that loyalty is not just something that you have during the good times but for the long haul as well. A valuable thing to learn when it comes to work commitments and marriage. Most commitments in the adult world require loyalty.

3. Sense of Belonging. By far, kids need to have a sense of belonging. It is for this reason that many people opt to involve their children in religious groups, community organizations, and even in team sports. Having a sense of self and a feeling of belonging to something greater can help increase a child's self-worth and also provide them with the support they need as they begin breaking away from their families.

4. Standing For Something. Patriotism allows children to learn to stand up for something. It helps them to build their own beliefs and values and to learn to hold steadfast in those beliefs. It really helps to strengthen an individual's integrity when they are left to stand up for what they believe in, especially against someone with a different belief set. This obviously helps build character in young people.

Patriotism may seem like something that doesn't matter much. It may seem like something that kids can do without. Patriotism is something that does affect

youth in more ways than one might think. It really helps them to explore core values and develop more balanced lives. Expressing patriotism and passing it along to children will help their personal development a lot more than you might anticipate.

Conclusion. One of the strategies to achieve it is offered above. It will close the gaps in ethical and moral upbringing of school learners.

It will integrate new patriotic approaches across a school instead of teaching them in a single class or program, making selected set of character strengths such as readiness to defend Motherland, respecting national symbols, rich cultural and historical heritage, customs and traditions of our nation and working hard for the sake of future prosperity of the Ukrainian state.

If students learn to love and appreciate their Motherland through patriotic activities, they will be more likely to become devoted, responsible and active citizens in their state and the world.

Teaching English must plant initial seeds and give the important opportunity to reassess priorities beyond testing and academics and ensure that we're not just focused on creating good students but also good citizens.

Literature

1. Alexander L. G. Longman English Grammar Practice: for Intermediate Students / L. G. Alexander. – Addison Wesley Longman Limited, 1997. – 296 p.
2. Evans V. Grammarway 4 / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 1999. – 278 p.
3. Evans V. Enterprise 4. Grammar / V. Evans V., J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2000. – 133 p.
4. Longman Exam Dictionary: fourth impression / [managing editor Stephen Bullon]. – Pearson Education Limited, 2006. – 1834 p.
5. Swan M. How English Works / M. Swan, C. Walter. – OUP, 2008. – 364 p.

6. Evans V. Prime Time 3 / V. Evans, J. Dooley. – Express Publishing, 2012. – 114 p.

7. Evans V. Successful Writing. Proficiency / V. Evans. – Express Publishing. New Edition, 2002. – 160 p.

Пивоварчук Т.О.

Рівне

DIDAKTISCH-METHODISCHE PRINZIPIEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

In den vergangenen Jahren wird es in der Fremdsprachendidaktik darüber gesprochen, dass es keine bestimmte Methode beim Sprachenunterricht bevorzugt werden soll. Funk begründet das Ende der großen Methodenkonzepte damit, dass „man nicht belegen kann, dass bestimmte Lernziele ausschließlich mit bestimmten Methoden zu erreichen sind oder dass bestimmte methodische Ansätze bei allen Lernenden die gleichen Resultate zeigen“ [2, S.945]. Daher spricht man heutzutage eher von didaktisch-methodischen Prinzipien Fremdsprachenunterrichts, wie z. B. von Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung vom autonomen Lernen, interkultureller Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung, Aufgabenorientierung.

Eine zentrale Rolle hat in der modernen Auffassung vom fremdsprachlichen Unterricht das Prinzip der Handlungsorientierung. Im handlungsorientiertem Unterricht wirken Kopf- und Handarbeit unter Beteiligung des Gefühls und aller Sinne zusammen. „Die Sprachenlernenden werden vor allem als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen“ [1, s. 21], das heißt sie werden mit Situationen konfrontiert, die für ihre Lebenswerte von Bedeutung sind. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte erfolgt nicht aufgrund einer wissenschaftlichen Fachsystematik, sondern aufgrund der Probleme und Fragestellungen, die sich aus dem vereinbarten Handlungsprodukt eingeben, sie sollen auch repräsentativ für das Zielland sein. Bezogen auf den

Fremdsprachenunterricht bedeutet Handlungsorientierung, dass Lernende dazu befähigt werden sollen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich zu handeln. Dazu gehört auch die sogenannte „Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel“. Das bedeutet, dass die Lernenden z. B. bestimmte lexikalische und grammatikalische Kompetenzen aufweisen müssen. Gleichzeitig sind Grammatik- und Wortschatzvermittlung kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, dass die sprachlichen Mittel in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden können. Die gewählten Unterrichtsmethoden müssen ganzheitlich sein, wie z. B. Gruppen- und Partnerarbeit, Projektunterricht, Rollenspiel, Planspiel, Experimentieren.

Im GER wird die Handlungsorientierung in engem Zusammenhang mit Kompetenzen und ihrer Entwicklung gesehen. Zu einem auf Kompetenzentwicklung zielenden Unterricht gehört, dass die Ergebnisse der Lernenden handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sind. Leistungserwartungen werden in Form von expliziten Wissens- und Kann-Beschreibungen formuliert und die angezielten Kompetenzen dann auch in Form von Selbstüberprüfungsaufgaben, Testaufgaben oder auch Praxiserkundungsprojekten evaluiert werden. Dabei sollte für die Lernenden ein hohes Maß an Transparenz hergestellt werden, sie sollten grundsätzlich wissen, worum es geht und wozu sie etwas lernen. Kompetenzorientierter Unterricht fördert im weiteren Sinne das Ziel, Lernende zur Selbstständigkeit im Lernen und gesellschaftlichem Handeln und zur Mitemtscheidung zu erziehen.

Lernerorientierung berücksichtigt die Individualität, die Interessen und Bedürfnisse sowie die Lebenswelt der Lernenden. Lernerorientierung rückt die Lernenden als Subjekte ihrer Lernprozesse in den Mittelpunkt. Eine daraus resultierende Konsequenz ist, dass Lerngruppen in ihrer Heterogenität wahrgenommen werden sollten und entsprechend Lernangebote den unterschiedlichen Bedürfnissen der Einzelpersonen angepasst werden müssen. Ein bedeutendes Prinzip der Lernerorientierung ist, dass die Relevanz der

Unterrichtsinhalte für die Lernenden transparent ist: sie müssen die Bedeutung von Unterrichtsthemen erkennen und eine Beziehung zu den Inhalten herstellen können.

Lerneraktivierung als Prinzip von Unterricht geht davon aus, dass Lernende, die sich im Unterricht aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, diesen tiefer verarbeiten und dadurch bessere Lernergebnisse erreichen.

Interaktionsorientierung heißt, dass die Lernenden im Unterricht durch unterschiedliche Aufgabenstellungen dazu angeregt werden sollen, in einem sozialen Kontext miteinander zu kooperieren. Das heißt, sie lernen andere zu verstehen und sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Für den Unterricht heißt das, dass Aufgaben so angelegt werden, dass die Lernenden miteinander interagieren müssen.

Lernerautonomie bezieht sich auf den Lernenden und seine Fähigkeit selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen, wobei es Aufgabe des Lehrers ist, diese durch bestimmte Lernformen zu fördern. Unterrichtsmethodische Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bei den Lernenden vorhandenen sprachlichen Wissensbestände und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auf das Lernen weiterer Sprachen vorzubereiten.

Eine interkulturelle Orientierung des Unterrichts berücksichtigt, dass sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist. Wenn man die Muttersprache lernt, lernt man sie im sozialen und kulturellen Kontext. Das heißt, man lernt nicht nur, wie die Sprache als System funktioniert, sondern auch, wie man die Sprache benutzt. Man erwirbt also nicht nur die linguistische Kompetenz, sondern auch die kommunikative Kompetenz. Um eine kommunikative Kompetenz beim Fremdsprachenlernen zu erwerben, sollte man verstehen, wie die fremde Sprache in ihren eigenen Kulturkontext funktioniert. Deshalb ist es wichtig, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können.

Das Prinzip der Aufgabenorientierung hat einen engen Bezug zur Handlungsorientierung. Die Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht ist ein Konzept auf Grundlage des kommunikativen Ansatzes, bei dem eine authentische Kommunikation bzw. realitätsnahe Sprachverwendung gefordert wird. Eine zentrale Rolle in diesem Ansatz spielen Aufgaben. Von den verschiedenen Aufgabentypen haben aber realitätsbezogenen die größte Bedeutung in der Aufgabenorientierung, denn sie werden nach den Bedürfnissen des Lerners ausgewählt. Lernende werden schwerpunktmäßig mit Aufgaben konfrontiert, die entweder mit ihrer Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige lebensweltliche Handlungen anbahnen.

Didaktisch-methodische Prinzipien sind nicht losgelöst voneinander zu verstehen, sondern ergänzen einander.

Literatur

1. Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.
2. Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandryck, Christian / Hufeisen, Britta u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Art. 104. Berlin/Wien: De Gruyter. S. 940-952.

*Денисова С. П.,
Луцьк
Кузьмич О.В.
Луцьк*

НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Нетрадиційні методики в основному направлені на вироблення навичок мовлення. Атмосфера таких занять звичайно невимушена, не зовсім схожа на традиційний урок. Інтенсивне навчання сьогодні дуже популярне. Воно передбачає активізацію резервних можливостей людини (пам'яті, сприйняття, мислення, уяви). Мета його – навчити швидко і легко спілкуватися.

Запам'ятати величезний обсяг матеріалу допомагають рольові ігри та інші спеціальні прийоми.

"Школа Китайгородської". Існує вже більше 25 років. Викладачі використовують в процесі навчання рольові ігри. Кожен з учасників групи бере на себе якусь задану роль, і потім на заняттях розігруються імпровізовані спектаклі.

"Школа Шехтера". Школа емоційно-сислового освоєння чужої мови за методом Ігоря Шехтера існує близько 30 років і має більше 100 філій. Для ефективного освоєння чужої мови потрібно не відтворення фрази і конструювання по зразках, а активна мовна творчість. У слухачів немає домашніх завдань і письмових вправ.

Метод Шехтера (емоційно-сисловий підхід) – науковий напрям у лінгвістиці, що стверджує, що мова людини – не набір знань, а природні навички. Інтенсивне навчання розмовній мові передбачає активізацію всіх можливостей людини: пам'яті, сприйняття, мислення, уяви. Мета інтенсивного навчання – швидке і легке спілкування. У основі розвитку мови – етюди, які розігрують учні. Під час спілкування один із одним у них не виникає психологічного бар'єру, як при відповіді викладачеві перед аудиторією. У етюдах ставляться не навчальні завдання – пригадати якісь слова і побудувати з них фрази (як у разі традиційного навчання), а практичні – купити квиток, замовити таксі, отримати номер у готелі, зробити замовлення в ресторані. Участь у етюдах забезпечує розвиток вільної мови «від себе». З'являється упевненість в собі, отримується досвід спілкування. Граматичні помилки на початковому етапі коректуються лише в тих випадках, коли вони спотворюють сенс. Відсутність страху зробити помилку сприяє зняттю «мовного бар'єру». Вивчення граматики починається на другому етапі навчання, коли вже є деякі мовні навички. Правила легше засвоюються, коли їх можна підкріпити знайомими прикладами. Таким чином, на відміну від традиційного навчання, граматика, згідно з Шехтером, є вторинною по відношенню до мови. Правила описують мову, а не мова

будується за правилами. Викладачеві методу Шехтера недостатньо самому знати мову, бути грамотним лінгвістом і талановитим учителем. Він має бути ще і хорошим психологом, і актором, і режисером.

Заняття проводяться в групах – щодня по 3 години. Без обов'язкових домашніх завдань. Повний курс навчання – три цикли з перервами. Кожен цикл – 4 тижні.

Завдання першого циклу – породження і розвиток мови в умовах повсякденного міжособового спілкування на побутовому рівні, а також вироблення навичок читання. Після 1-го циклу людина повинна уміти висловити свою думку чужою мовою і розмовляти настільки правильно, щоб її зрозуміли, але мова може бути ще не вільна від помилок. Після закінчення першого циклу учні вже вільно можуть спілкуватися на побутові теми і не загубляться в країні.

Другий цикл – розвиток і корекція мови, у тому числі монологічного мовлення, тобто уміння виступати перед аудиторією, викладаючи свою точку зору з того або іншого питання. На 2-му циклі слухачі беруть участь в конференціях, нарадах, дискусіях за круглим столом. Починається вивчення граматики з метою корекції мови, а також відпрацьовуються навички професійного перекладу. Крім того, починаючи з 2-го циклу, слухачі дивляться і обговорюють кінофільми, а також читають будь-яку літературу без словника, розуміючи загальний сенс (екстенсивне читання). Після другого циклу вони стають авторами власного проекту і можуть пройти співбесіду, провести грамотну презентацію

На третьому циклі студенти беруть участь у дискусіях, коли потрібно не лише викласти свої погляди, але і відстояти їх у суперечці, спростувати точку зору опонента. При цьому удосконалюються і розвиваються всі види мовної діяльності. Продовжується вивчення граматики та інших аспектів мови як системи, читання і аналіз літератури, перегляд кінофільмів. Розвиваються практичні навички усного і письмового перекладу. До кінця 3-го циклу слухачі оволодівають досить розвиненою і грамотною мовою і не

мають ускладнень під час спілкування. Після третього циклу студенти можуть бути повноправними учасниками будь-якої дискусії, розмовляючи плинною, правильною іноземною мовою.

"Система-3". За методом І.Ю. Шехтера працює і лінгвістична школа спілкування "СИСТЕМА-3". На відміну від нього, школа вважає, що граматику потрібно викладати, але присвятити їй окремий курс – під час канікул. Заняття, так само, як і у Г.А. Китайгородської, проходять у формі рольових ігор. Студенти "Системи-3" проводять круглі столи з різних соціальних проблем, наприклад, "круглий стіл з екології", роблять повідомлення (без домашньої підготовки!) і вчать відстоювати свою позицію. Кожен етап навчання завершується постановкою справжнього спектаклю з казковим сюжетом.

Школа раціонального читання. Використання зорових образів для ефективного запам'ятовування – основний принцип школи раціонального читання. Більше 17 років займаючись проблемами підвищення продуктивності пам'яті, прибічники цієї школи розробили і випустили вдосконалений комплект мовних карток. Картки дозволяють людині запам'ятовувати більше тисячі іншомовних слів щомісяця. Картка двостороння: на одному боці написано іншомовне слово, на іншому – його зображення і переклад. Згідно з методикою, рекомендується повторювати слова тричі з інтервалами у 5-10 хвилин. Займатися цим можна де завгодно. Щойно слово буде вивчено, картка підлягає знищенню. Фахівці школи стверджують, що у цей момент у мозок поступає так званий імпульс "невідворотності дії", який підвищує ефективність запам'ятовування на 35%.

Комунікативна методика. Так звана "комунікативна" методика освоєння мови розрахована на людей, що вже мають хоча б елементарний рівень знань. Заняття з комунікативної методики проводять тільки носії мови. Усі нові слова, поняття і граматичні конструкції пояснюються за допомогою вже відомої слухачам лексики. Якщо її не вистачає – допомагають жести, схеми, рисунки.

Метод Мілашевича. Структурна методика Мілашевича дає базисні знання в структурі мови та граматиці. Швидкий результат – уміння перекладати без словника прості повідомлення (ділові листи, газети, ремарки комп'ютера). Речення пояснюються на матеріалі рідної мови. Лексика вводить пізніше, коли людина вже засвоїла для себе структуру речення і принципи словотворення. Знання закріплюються на наступних рівнях, де формується основний словарний запас. Потім використовується ситуативне навчання і "полірується" вимова.

Метод Р.Вельдера. Цей унікальний синергетичний метод має в основі розвиток незадіяних творчих ресурсів людського мозку за допомогою включення індивідуума в іншомовне середовище. Процес навчання охоплює 12 рівнів аудіовізуальної адаптації до мови, постановки правильної артикуляції з одночасною корекцією інтонаційного фону, графологічної фіксації і відтворення засвоєної інформації на рівні усвідомленого сприйняття – від спонтанної бесіди з викладачами, граматичної корекції і розвитку мовних навичок до ведення вільної тематичної дискусії (включаючи специфіку професійної спрямованості вищої освіти). Вживана при цьому дванадцятирівнева шкала оцінки ментальної активності індивідуума, розроблена італійським педагогом Е. Де Боно, дозволяє не тільки навчити слухачів читати інформацію носія чужої мови на рівні сприйняття вербального і фразового імпульсів, але й активізувати не включені в процес обробки і засвоєння інформації ресурси людського мозку, усунути обмеження, що перешкоджають вільному перебігу думки та її вираженню.

Висновки. Отже, ми можемо зробити висновки про те, що існує декілька основних шкіл з інтенсивного вивчення іноземної мови. Безперечно, всі ці методики мають свої недоліки, хоча через свою гнучкість, пристосованість та високу результативність можуть бути використані на будь-якому етапі університетського навчання, але частково, не порушуючи програмні вимоги. Вони дають можливість розвитку окремої людської особистості, впливають на її світогляд, систему цінностей,

самоідентифікацію, вміння мислити і призначені внести значну енергію в методику викладання іноземних мов в цілому. При цьому великий акцент робиться на використанні аудіо-, відео- та інтерактивних ресурсів. Завдяки різноманітності методичних прийомів, у числі яких одне з провідних місць займають мовні технології, ці школи сприяють формуванню навичок, необхідних людині в сучасному діловому житті (вміння робити доповідь, проводити презентації, вести листування і т.ін.). Займаючись одночасно за класичною і новою методиками, студенти не тільки оперуватимуть найрізноманітнішими лексичними прошарками, а й навчатися дивитися на світ очима "native speaker" – носія мови. Досягнення нетрадиційних методів у сфері активізації процесів сприйняття і засвоєння матеріальної основи спілкування, в розкритті нових резервів його мотивації і в розвитку адекватних форм колективної взаємодії повинні якнайскоріше стати надбанням університетської методики, щоб влити в неї цілющі сили, підняти її авторитет і результативність. Необхідно зауважити, що дана стаття повністю не вичерпує проблеми практичного застосування нетрадиційного навчання у викладанні іноземних мов, оскільки насправді жодна з методик не є системою, непроникною для зовнішніх впливів. Подальшої розробки потребує питання перегляду традиційної методики викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Література:

1. Дремова, Н. Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя : [Курский государственный медицинский университет] [Текст] / Н. Б. Дремова // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 117–120.
2. Карпенко, М. П. Проблемы управления качеством высшего образования [Текст] / М. П. Карпенко, В. Н. Фокина, А. В. Слива // Инновации в образовании. – 2010. – № 1. – С. 4–17.

3. Корнещук, В. В. Взаимное обучение как нетрадиционная форма организации обучения в высшей школе [Текст] / В. В. Корнещук // Науковий вісник КДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 1998. – №8–9. – С. 62–65.
4. Мартинова, Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов [Текст] / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 456 с.
5. Нові технології навчання [Текст] : наук.-метод. збірник. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. – Вип. 25. – 212 с.
6. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-практичний аспект [Текст] / за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.

Бігунова С.А.,

Зубілевич М. І.

Рівне

ВПЛИВ КОМПОНЕНТІВ КУЛЬТУРИ НА ПРОЦЕС КУЛЬТУРОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема культурологічно зорієнтованого навчання іноземної мови розглядається у психолого-педагогічній літературі з огляду на аналіз поняття “культура”, де поняття “культура” визначається як сукупність матеріальних та духовних цінностей суспільства, що склалися історично на основі економічного базису. В свою чергу мова розглядається як один із визначальних факторів існування нації взагалі та є складовою її культурного надбання. Тому, не підлягає сумніву, що природні умови, географічне положення, рівень та спеціалізація народного господарства країни, хід історичного розвитку, характер соціального устрою, тенденції розвитку суспільної думки, мистецтва, тобто всі особливості життя народу та його держави знаходять своє відображення в мові цього народу [1].

Відомий культуролог С.П.Мамонтов стверджує, що кожна конкретна спільність людей (цивілізація, держава, народність) протягом багатьох

століть існування створює свою суперкультуру, котра супроводжує індивіда усе його життя та передається із покоління в покоління. Як наслідок – в історичному процесі виникає велика кількість культур, багато в чому відмінних одна від одної. Питання культурних універсалій вже давно постало перед науковцями цієї галузі. Американський соціолог та етнограф Джордж Мердок виділив більше, ніж 60 культурних універсалій, властивих усім народам: мова, релігія, символи, виготовлення знарядь праці, сексуальні обмеження, спорт, прикраси і т.д. Ці універсалії існують тому, що вони задовольняють найважливіші біологічні, психологічні та соціальні проблеми і є властивими для усіх представників людства [3, с.73]. Таким чином, протягом існування людства в культуру акумулювався досвід духовно-практичного опанування світу.

За визначенням Г.К.Карпухіної поняття “культура” включає в себе різноманітні аспекти: історичну та культурні спадщину, традиції, звичаї, особливості національного характеру та психологічний настрій народу, стереотипи мислення та поведінки його представників, повсякденне життя, предмети побуту, ідеології, політичні та соціальні інститути, культурні, економічні та технічні досягнення суспільства тощо [2].

Оскільки культура – це єдність матеріальних та духовних цінностей суспільства, що історично склалися на основі певного економічного базису, а також сукупність досягнень суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, то мова є обов’язковим її компонентом [4, с. 194].

Відомий західний науковець Д. Батджес наголошує, що “процес становлення компетентного у мовному аспекті члена суспільства відбувається шляхом оволодіння мовою у певних соціальних ситуаціях, звичаях та традиціях, прийнятих у кожному суспільстві; саме вони зумовлюють способи входження дітей у світ дорослих, діти відіграють певні ролі в певних ситуаціях, – і це обумовлює форми, функції та зміст дитячих висловлювань” [5, с. 53-57].

Отже, одним із головних завдань процесу навчання іноземної мови є занурення в культуру народу, якому належить ця мова, в систему його світосприйняття та розуміння символів, оскільки мова – витвір соціальний, і як форма існування розумової діяльності людини охоплює всі сфери індивідуального та суспільного життя. Тому мова є результатом теоретичної та практичної діяльності як індивідуума, так і суспільства. Культура народу, соціальні умови проживання та мова, що йому належить, нерозривно пов'язані. І тому навчання мови будь-якого народу неможливе без урахування цих факторів.

Тому слід зауважити, що мета опанування іноземної мови в процесі культурологічно зорієнтованого навчання визначається сьогодні європейськими фахівцями у такий спосіб:

- допомогти учням зрозуміти приклади демонстрації культурно-обумовленої поведінки носіїв мови;
- ознайомити школярів з особливостями впливу приналежності до соціальної, вікової, статевої груп та місця проживання даної культурної спільноти;
- навчити учнів, що вивчають іноземну мову, адекватно поводитися у певних ситуаціях, властивих даній культурі;
- розвивати здатність школярів аналізувати, оцінювати та узагальнювати конотативні та ідіоматичні значення слів та виразів [7, с. 7].

Виходячи з нових реалій, вивчення іноземної мови на сучасному етапі розвитку середньої освіти розширюється в напрямку формування у школярів культури спілкування за допомогою іноземної мови у процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності. Зокрема, культурологічно зорієнтоване навчання іноземної мови відповідає за потреби, що виникають при використанні іноземної мови як засобу спілкування із представниками інших культур, освіти та самоосвіти, співробітництва та взаємодії у сучасному інтегрованому світі [6, с.14-17]. Тому культурологічно зорієнтоване навчання іноземної мови як засіб

міжнародного та міжкультурного спілкування розвивається сьогодні у напрямку:

– формування вмінь репрезентувати рідну культуру та країну в умовах іншомовного міжкультурного спілкування;

– набуття учнями досвіду спілкування за рахунок розширення спектру ролей у різноманітних ситуаціях сімейного, шкільного та позашкільного спілкування;

– розвитку загальнокультурних вмінь збирати, систематизувати та узагальнювати інформацію, у тому числі і культурознавчу;

– формування навичок спілкування в майбутній професійній освіті.

Отже, завдяки використанню багатьох компонентів культури, щонайбільшого їх залучення до процесу культурологічно зорієнтованого навчання створюється якісно нова атмосфера, максимально наближена до реальної комунікації, що значно сприяє ефективності оволодіння школярами іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова / Евгений Михайлович Верещагин, Виталий Григорьевич Костомаров. – М.: Рус.яз., 1980. – 320 с.
2. Карпухина Г.К. Вопросы литературы и страноведения в преподавании иностранного языка: Сб. научн. Трудов / Г.К. Карпухина // Под ред. Б.Я. Шидфар. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – С.39-40.
3. Мамонтов С.П. Основы культурологии / С.П. Мамонтов. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994. – С. 73-74.
4. Barro A. Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer / Ana Barro, Shirley Jordan, Celia Roberts // Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – P.76 – 97.
5. Buttjes D. Teaching foreign language and culture: Social impact and

political significance / Dieter Buttjes // Language Learning Journal. – 1990. – #2. – P.53 – 57.

6. Byram M. Sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching / Michael Byram, Genevieve Zarate. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997. – 119 p.

7. Tomalin B. Cultural awareness / Tomalin Barry, Stemplesky Susan. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 160 p.

І.А. Ніколаєва,

Луцьк

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ТА ВПЛИВ ГЕНДЕРУ НА ПРОЦЕС СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Важливою умовою збереження демократії, громадянського миру, національної і міжнаціональної злагоди – є усвідомлення цінності своєї культури і культури інших народів. Розумінню культурного розмаїття світу, збереженню та примноженню культурних цінностей, норм, зразків поведінки, та форм діяльності сприяє полікультурне виховання, яке відбувається під впливом національної культури.

Питанням теорії полікультурної освіти присвячено головним чином праці американських, німецьких, та російських дослідників: Л.Супрункова, Г.Дмитрієва, В.Тишкова, А.Бабуріної, Л.Дробіжевої, І.Кона, Н.Fisher, K.Flechsing, U.Neumann, C.Duffy, P.Hernandez, F.R.Kluckohn, G.H.Mead, L.A.Samovar, R.A.Porter, P.Gorski, B.Covert, A.Parnel-Arnold.

Про увагу до питань полікультурного виховання у нашій державі свідчать такі документи, як Державна національна програма “Освіта” (Україна XIX ст.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Концепція громадянського виховання та ін.

Полікультурне виховання буде ефективнішим, якщо здійснюватиметься на основі навчання інтеркультурної комунікації – особливого типу культури, який характеризується адекватним взаєморозумінням людей, які належать до

різних національних культур, за інтеркультурною компетенцією, толерантністю, емпатією, другоюдомінантністю особистості й міжнаціональною злагодою.

Основними складовими полікультурного виховання за А.Солодкою є: 1) лінгвістичний, 2) комунікативний, 3) прагматичний (правила й норми поведінки), 4) історичний, 5) етнографічний, 6) естетичний, 7) етнопсихологічний [5, с. 99].

Основними завданнями є:

- 1) створення в навчально-виховному процесі й у позакласній роботі психолого-педагогічних умов для розвитку інтеркультурної комунікації;
- 2) поглиблення й розширення кола культурологічних знань студентів;
- 3) формування якостей мовної особистості, її лінгвокультурної, соціокультурної, комунікативної компетенції;
- 4) формування критичного мислення, толерантності й ціннісного ставлення до інших культур на основі використання різноманітних форм аудиторії, позакласної й позашкільної роботи [2, с. 43].

Сприйняття іншої національної культури має бути яскравим, емоційним. Саме тут зростає роль педагога, що має допомогти учневі проникнути в цю культуру настільки, щоб культурне різноманіття стало частиною нового життя. Це вимагає від учителя вмінь підготувати студентів до зустрічі з новою незнайомою культурою, створити емоційну хвилю толерантного ставлення до неї і знань попередньої інформації про мовні, історичні, соціокультурні реалії життя, поведінковий етикет тощо.

Національно-культурна складова спричиняє труднощі відразу ж, починаючи з імені та прізвища. Англійцям легко, вони знають, що в їхній мові й культурі перше, а що останнє. В них порядок слів твердий: спочатку йде ім'я, а потім прізвище. В українській же мові порядок слів вільний. Тому українець, заповнюючи анкету англійською і не знаючи значення всіх слів, не відразу розуміє, яке з власних імен first, а яке last [3, с. 113].

Інший конфлікт культур під час заповнення анкет, бланків, посадкових карт у літаках тощо, як вважає Н.Галькова, виникає з графікою nationality. Річ у тім, що англомовний світ не цікавиться, хто ви за етнічною належністю, а тільки вашим громадянством. Тому росіяни, татари, євреї та інші мають писати в цій графі Ukrainian, якщо в них український паспорт [1, с. 16].

Слово *address* також виявило культурні проблеми. Воно запозичене з французької мови, і є в усіх європейських мовах. Але в англійській мові його зміст звужено до конкретного місця розташування житла: вулиця, номер будинку чи квартири. Тому зовсім логічно після address йде city і country, що відповідає європейським стандартам.

Нарешті, здавалося б, “найпростіша” графа, дата (date) ускладнена розходженням культур.

В американській культурі цифру місяця пишуть перед цифрою дня. Тому, якщо у вас на фотографії ваш імпортований фотоапарат відіб’є, приміром, 03.18.07 – не лякайтеся, він працює правильно – це 18 березня 2007 р.

У сфері полікультурного виховання було проведено проект “Особливості культури англомовного світу крізь призму оголошень”, які вони здійснювали в рамках вивчення програмної теми з англійської мови “Засоби масової інформації”.

Ми вибрали такі напрями проекту: 1) оголошення, що забороняють ті чи ті дії; 2) турбота про довкілля; 3) любов до тварин; 4) боротьба з курінням.

Завданням першої групи було визначити як інформаційно-регуляторська лексика відбиває культуру мовного колективу до якого звернено оголошення, заклики, заборони.

Вивчивши друковані джерела – дійшли висновку, що оголошення-заборони тих чи інших дій показують, якого роду вчинки можливі в даному суспільстві, чого можна чекати від його членів і чого не можна робити. Наведемо кілька прикладів, які на нашу думку ілюструють це положення особливо яскраво.

Наприклад, у бібліотеці Лондонського університету наявна вивіска: *“Readers are reminded that sitting on the floor is prohibited”* (“Нагадуємо, що сидіти на підлозі заборонено”); у будинку американського університету: *“No rollerblading”* (“Катання на роликах заборонено”); у королівському національному театрі в Лондоні: *“Please do not place coats under your seat as it interferes with ventilation”* (“Будь-ласка, не кладіть ваші пальта під сидіння, оскільки це порушує вентиляцію”). Можемо так прокоментувати останнє застереження. Традиція класти верхній одяг під сидіння в театрах Лондона настільки поширена й живуча, що автори прохання-заборони пояснюють, чому не можна цього робити. А звичай цей так прижився тому, що роздягальні в театрі платні.

Друга група досліджувала проблему – як мова оголошень і вивісок відбиває таку дуже характерну рису західної культури, як турбота про охорону довкілля.

Усі були вражені тим фактом, як турбота про навколишнє середовище вдало сполучається з турботою про власну вигоду. Скажімо, в усіх великих і малих готелях у Європі, Америці, Австралії відвідувач може прочитати у своїй кімнаті докладне роз’яснення про шкоду, яку завдає природі зайве прання. Наприклад: *“Please decide: Hand – Towel thrown into the bath or shower means. Please exchange. Hand – Towel replaced on the towel-rail means: I’ll use it again – for the sake of our environment”*. (“Будь ласка, вирішуйте: рушник для рук, кинутий у ванну, означає, що його потрібно замінити. Рушник на вішалці означає: я користуватимуся ним і далі для збереження навколишнього середовища”).

Третя група досліджувала, як в оголошеннях відбивається любов до тварин і турбота про них. Щоб змусити відвідувачів зоопарків, заповідників, зоомагазинів (тих місць, де люди зустрічаються з тваринами) виконувати правила безпеки тварин, використовують різні способи мовного впливу, а саме:

- Докладне роз'яснення шкоди, якої можна завдати “братам меншим”: *“Please do not feed. These monkeys have dietary problems”* (“Будь ласка, не годуйте. У мавп – проблеми з травленням” (заповідник у Хілзвілле, Австралія);

- Не тільки пояснення, але й залякування: *“Do not touch prawns. They bite”* (“Не чіпайте креветок. Вони кусаються”) (рибний ринок у Сіднеї).

Оголошення можуть мати характер “загравання з народом”, за допомогою впевненості в правильності поведінки: *“Thank you cleaning up after your dog”* (“Спасибі, що прибрали за своїм собакою”) (Великобританія).

Видається особливо забавним звертання до людей від імені тварин. Ці заклики вживають знак оклику (в англійській мові цей знак менш поширений ніж в українській, тому його вживання має великий ефект: *“Please do not feed us! We are so fat out vet is worried about our health!”* (“Будь ласка, не годуйте нас! Ми такі товсті, що наш ветеринар турбується про наше здоров'я!”) (зона кенгуру в заповіднику Австралія) чи *“I bite fingers!”* (“Я кусаю за пальці!”) (зоомагазин у Канберрі).

Четверта група учасників проекту зібрала колекцію культурно зумовлених оголошень на найпопулярнішу тему в усіх культурах – боротьбу з курінням.

Боротьба з курінням – це частина екологічного виховання населення. Шкода від куріння має двосторонній характер: той, хто курить, завдає шкоди і самому собі, і навколишнім. Заклики не курить відбивають обидва ці напрямки. Наприклад: *“Don't ever think about smoking here. In the interest of the majority of our passengers. Please would you not smoke on this bus”* (“І не думайте курити тут. В інтересах більшості пасажирів, будьте ласкаві, не курить у цьому автобусі”) (Великобританія).

Результатом здійснення проекту стало розуміння учасниками потреби володіння фоновими знаннями, тобто знаннями реалій і культури для успішної інтеркультурної комунікації.

Поняття “міжкультурна компетенція” виникло на початку 1970-х рр., коли відбувалося становлення іншомовної компетенції як самостійного напрямку. На межі 1970-1980-х рр. актуальними ставали питання щодо відношення до іншої культури, відмови від етнічного та культурного центризму.

Міжкультурна компетенція включає в себе два аспекти: 1) здатність сформувати в студентів культурну ідентичність, яка вимагає знань мови, норм поведінки іншої комунікативної спільноти; 2) здатність досягати успіхів при контакті з носіями іншого культурного соціуму.

Головними ознаками міжкультурної компетенції є:

- ✓ відкритість до пізнання іншої культури, до сприйняття психологічних, соціальних, міжкультурних відмінностей;

- ✓ психологічний настрій на кооперацію з представниками іншої культури;

- ✓ здатність переборювати соціальні, етнічні, культурні стереотипи;

- ✓ володіння набором комунікативних засобів, правильний вибір залежно від ситуації спілкування;

- ✓ дотримання етикетних норм у процесі комунікації [3, с.40].

Завдяки ознакам міжкультурної компетенції індивід матиме змогу успішно спілкуватися з партнерами інших культур, народів як на повсякденному, так і на професійному рівнях.

Культурна компетенція має змогу допомогти студентам визначити, у якій ситуації використовувати мовні штампи: “How are you, sir?” (Як справи, сер?), а в якій “What is up, dude?” (Як поживаєш, друже?). Сюди можемо також віднести звертання, титули, які використовуються в англomовних країнах, коли звертаються до співрозмовника: “Ladies and gentleman” (Пані і панове!) – формальне звертання; “My lord!” – до судді, єпископа; “Officer!” – до поліцейського; Father – до священника; Professor – до викладача університету; Waiter / Waitress / Porter / Nurse – до обслуговуючого персоналу [2, с. 12].

Функція міжкультурної комунікації зводиться до правильного вибору фрази чи кліше, залежно від місця, цілі спілкування. Функція іншомовного спілкування покликана донести знання до студентів, які відповідають нормам тієї чи іншої країни. Так, в Англії не дозволено запитувати про те, скільки людина заробляє, заплатила за ту чи іншу річ, запитання особистого характеру (вік, сімейний стан, стан здоров'я).

Зміст міжкультурної компетенції можна розділити на три групи знань: 1) мовно-лінгвокультурологічні, 2) когнітивно-культурологічні, 3) когнітивно-комунікативні.

Мовно-культурологічні знання – це знання з опорою на зв'язок між мовою та культурою, оволодінням різноманітними фоновими знаннями. Для прикладу візьмемо слова з різних галузей American English (AmE) and British English (BrE): *to prepare / to ready; shop / store; garden / yard; football / soccer; holidays / vocations; single ticket / one way ticket; candy / sweets; baby carriage / pram; sidewalk / pavement; pants / undershirts*.

В американському варіанті англійська мова характеризується перевагою у використанні Past Simple Tense замість британського Present Perfect Tense. До мовно-лінгвокультурологічних знань належить також мова звуків: *ouch* – щодо переляку чи болі; *yach* – при відразі до чого-небудь; *woah* – здивування, цікавість.

Когнітивно-культурологічні знання – завдання та вправи на виконання різноманітних мисленневих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) на визначення лексичних одиниць, граматичних явищ, реплік, запитань, які відображають національно-культурну специфіку, відображають реальності країни мови, яка вивчається.

Когнітивно-комунікативні знання – це інформаційно-інтерпретаційні знання, які спрямовані на ідентифікацію та коментування різноманітних мовних і немовних засобів на основі пізнавальних стратегій. Наприклад, у яких ситуаціях англієць використовує такі фрази: *“That hat looks good on you”, “The dinner was delicious”, “Your child is cute”* [4, с. 20].

Оволодіння іншомовною комунікацією можливе лише в процесі спілкування. Для його моделювання на заняттях викладач має застосовувати візуальні, аудіовізуальні, мультимедійні засоби, які дають змогу відтворити різноманітні ситуації, зіставити та порівняти. Проілюструємо приклад мовної ситуації “Привітання в об’єднаному Королівстві Великобританії та Північної Ірландії”. У Великобританії *good morning, good afternoon, good evening* слід вживати на конференціях, засіданнях, ділових зустрічах здебільшого до незнайомої людини; *morning / afternoon / evening* – при зустрічі з сусідами, колегами; *hello* – при зустрічі з другом [2, с. 15].

Після опрацювання мовної ситуації викладач може запропонувати студентам завдання такого характеру для закріплення знань:

I. Choose the best answer:

1. When you meet someone whom you know only slightly (in the morning) you say:

- a) How do you do? b) Good morning. c) Hello.

2. When you meet an acquaintance at about 12.30 p.m. you say:

- a) Good morning. b) Good afternoon. c) Good day.

3. When you come into a room where there is a group of your fellow-students, you say:

- a) Hello! b) Hello, everybody! c) Morning.

II. Greet the following people

- 1) a clothe friend called Andrew;
- 2) an elderly neighbour at 3 p.m.;
- 3) a colleague whom you know only slightly, at 10 a.m.;
- 4) your parents, on arriving home in evening;
- 5) your sister Helen;
- 6) a shop assistant;
- 7) your doctor, to whom you have come far an examination [2, с. 17].

У результаті цієї роботи в індивіда формуються здібності щодо міжкультурної комунікації. Він буде здатний:

- ✓ адекватно сприймати різноманітні культурні цінності;
- ✓ розглядати різні культурні явища і представників інших культур із позиції емпатії;
- ✓ вміти переглядати та змінювати свої оцінки щодо іншої культури;
- ✓ розширювати навички міжкультурного спілкування;
- ✓ приймати нові знання щодо іншої культури для більш глибокого пізнання своєї;
- ✓ систематизувати факти культурного життя;
- ✓ оволодівати соціокультурними знаннями певної країни [1, с. 58].

Іноземна мова є одним із основних інструментів виховання людей, у яких наявне загально планетарне мислення. Дослідження в сфері соціокультуралістики показують, що засобами іноземної мови міжнародного спілкування можна сформувати у студентів білінгвальну соціальну культурну компетенцію, що включає формування таких якостей, як толерантність, терпимість, позитивне ставлення до представників інших країн і культур. Вивчаючи іноземну мову і іноземну культуру, студенти отримують можливість розширити свій соціальний простір і прийти до усвідомлення себе в якості культурно-історичних суб'єктів.

Однак, як відмічає В.В.Сафонова [4, с. 37], не всяке навчання іноземної мови і культури країни, мову якої вивчаємо може бути класифіковано як навчання в дусі миру, в контексті діалогу культур.

Зараз в методологічній літературі багато говориться про освітні і виховні функції іноземної мови: про формування культурної усвідомленості і культурного самоусвідомлення студентів засобами іноземної мови. Однак перед учителями і викладачами не рідко виникає ряд питань щодо шляхів практичного досягнення поставленої мети.

Питання співвідношення мови та гендеру привернули увагу дослідників у 70-х роках ХХ століття. Гендерний фактор, який враховує природну стать людини та її соціальні "наслідки", є однією з основних характеристик особистості й впродовж усього життя впливає на свідомість людини, а також

на її мовленнєву компетенцію та спілкування з іншими [10, с. 51]. На відміну від категорії *sexus* гендерний статус і, відповідно, гендерно обумовлені моделі поведінки визначаються не природою, а “конструюються” суспільством [11, с. 92]. Проблема гендерних особливостей в процесі спілкування, студентів (вік 17-20 років) перших курсів у вищих навчальних закладах є темою нашого дослідження.

Метою статті є визначення впливу гендерних особливостей на формування іншомовної компетенції у монологічному мовленні студентів (вік 17-20 років) перших курсів у вищих навчальних закладах.

Поняття “gender” було введено в науковий обіг в кінці 60-х – на початку 70-х років двадцятого століття і спочатку використовувалося в історичній, соціологічній, психологічній науці. Згодом це поняття почали використовувати й у лінгвістиці. Слід згадати роботу психолога Р.Унгера “Рedefініція понять стать і гендер”, де він запропонував використовувати слово *sex* тільки стосовно до спеціальних біологічних аспектів людини, а термін “гендер” тільки при обговоренні соціальних, культурних і психологічних аспектів, які стосуються рис, норм, стереотипів, ролей, що вважаються типовими й бажаними для тих, кого суспільство визначає як жінок або чоловіків [9, с. 34]. Гендер не є монолітною категорією, яка робить усіх жінок одними і тими ж, а, швидше, позначає позицію субординації (тобто гендер – категорія соціальної стратифікації) [12, с. 539]. У результаті науковець робить висновок про те, що гендер – це своєрідна система взаємопов’язана з іншими владними стратифікаційними категоріями. Таким чином, гендер стає частиною складної мережі владних компонентів, які впливають на процес спілкування рідною мовою.

До перших досліджень в області гендерної лінгвістики можна віднести дослідження Т.Б.Крючкової. Вона вивчала особливості письмових текстів, які були написані жінками та чоловіками, аналізувала й статистично фіксувала вживання певних частин мови. Автор виявила, що в жіночих текстах переважають займенники і частки, а в чоловічих – іменники [2, с.

178]. Крім того, жінкам більше властиві фатичні мовленнєві акти, вони легше змінюють тему й змінюють ролі в процесі комунікації рідною та іноземною мовами. Чоловікам важче змінити тему спілкування, оскільки вони занадто захоплюються однією темою, концентрують усю увагу на ній і не реагують на інші репліки, які звучать під час розмови [7, с. 63-68].

А.А.Вейлерт, досліджуючи спілкування іноземною мовою на основі гендерного підходу, виявив у мовленні дівчат велику частоту вживання дієслів і прийменників. Також було зазначено, що дівчата мають більш багатий лексикон. А.А.Вейлерт встановив, що юнаки під час спілкування іноземною мовою частіше вживають прикметники, прислівники та абстрактні іменники [1, с. 123]. Крім того, часто одні й ті ж слова мають негативне значення для жінок, у той час як для чоловіків дані слова означають щось позитивне, наприклад, *spinster* і *bachelor* називають неодружених дорослих людей, однак для жінок ці два слова мають негативне забарвлення [6, с. 41]. Вплив гендерних особливостей мовця на процес вербальної комунікації іноземною мовою доводиться і в роботі Л.Р.Мошинської [8, с. 84].

Лінгвіст Є.С.Гриценко досліджував особливості дискурсу студентів у ВНЗ під впливом гендеру. Він зазначав, що дівчата часто використовують у комунікації приклади конкретних випадків з особистого життєвого досвіду або найближчого оточення [4, с. 56]. Крім того, науковець виявив, що у мовленні юнаків переважають термінологічність, тяжіння до точних визначень понять та предметів. Великий вплив на спілкування хлопців також має і фактор професії, що виявляється у використанні експресивних засобів мовлення. Крім того, проблемою гендерної парадигми та її особливостями займався і Є.І.Горошко [3, с. 31]. Є.П.Ільїн розглядав урахування психічних та фізіологічних особливостей юнаків та дівчат під час спілкування англійською мовою [5, с. 75].

Проаналізувавши дослідження науковців, можна зробити висновок, що гендерні особливості впливають не лише на поведінку людей, а й на комунікацію іноземною мовою. Відмінності у спілкуванні англійською

мовою дівчат та юнаків визначаються їхніми гендерними особливостями, а також статусом у певному суспільстві чи групі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галькова Н. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – №4. – С. 14-20.
2. Гроздицький Я., Перекалюк Й. Інтернаціональне виховання студентів на заняттях та в позакласній роботі з іноземних мов. – К., Рад. шк., 1978, – С. 41-51.
3. Исмаилов Э. Роль иностранных языков в объединенной Европе // Мир образования – образование в мире. – № 3. – С. 110-118.
4. Сафонова В. Культурно-языковая экспансия и ее проявление в языковой политике и образовании // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 10-12.
5. Солодка А. Полікультурне виховання на заняттях іноземної мови // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 98-107.
6. Сысоев П. Культурное самоопределение учащихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14-20.
7. Хруменко-Варницкий О. Интернациональное воспитание учащихся на заняттях иностранного языка. – В кн.: Воспитание в процессе обучения. – Львов. – 1981, – С. 21-24.
8. Яковлева Л. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – с. 10-12.
9. Унгер Р. Философские проблемы новейшего литературоведения. – М., 2007. – 66 с.
10. Holter H. Sex Roles and Social Change // Acta Sociologica, 1971. – V.14. – № 1 / 2.

11. Kelly R.M. Gender, Culture, and Socialization. Workplace/Women's Place: An Anthology/ Edited by Paula J. Dubeck and Dana Dunn. – Los Angeles: Roxbury, 2002. – 159 p.
12. Kramer D. Gender, Role Conflict, and the Development of Relativistic and Dialectical Thinking // Sex Roles. – 1990. – V.23. – №9-10. – 575 p.

Н.Г. Бойко

Ю.О. Конопльова

м.Рівне

РОЛЬ І МІСЦЕ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка та актуальність проблеми. Міністерством освіти і науки оприлюднено методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання, які мають застосовуватися загальноосвітніми навчальними закладами у процесі патріотичного виховання школярів. У міністерстві наголошують, що ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні після Революції гідності, обставини, пов'язані з російською агресією, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо [5].

Виховання особистості має бути спрямоване перед усім на розвиток патріотизму – любові та поваги перш за все до своєї сім'ї, навчального закладу, міста, держави. І проблема в тому, що молодь поняття “патріотизм” розуміє поверхнево. Тому завдання сучасної школи – формування громадянина-патріота, здатного розбудувати суверенну Україну, творчої особистості з високим рівнем інтелектуального і духовного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомий педагог-гуманіст В. О. Сухомлинський зазначав, що школа повинна виховувати у молоді

прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної трудової і суспільної діяльності [8]. У своїх роботах В.О. Сухомлинський також наголошував і на складності у вихованні патріотизму, пояснюючи її тим, що в повсякденному житті ми не зустрічаємося з мірою, за допомогою якої можна було б виявити цю “тяжко зрозумілу цінність” – патріотизм. Любов до Вітчизни стає силою духу тільки тоді, коли у людини відображені в свідомості образи, пов’язані з рідним краєм, мовою, коли з’являється відчуття гордості від того, що все це – твоя Батьківщина [7].

Громадянське виховання підростаючого покоління глибоко національне за змістом і носить державостверджуючий людинотворчий характер. В концептуальних засадах Державної програми “Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України” зазначено: “Мета сучасного освітнього процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота; інтелектуально розвинену, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти викликам глобалізації життя”.

Виходячи з цього, патріотизм на даний час є нагальною потребою держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльністю і любов’ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі [6].

Метою даної статті є визначення значення патріотичного виховання в процесі формування соціокультурної компетенції учнів на уроках іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Технологія формування національно-патріотичних рис учня дає можливість на основі об’єктивних відносин між

викладанням і навчанням розв'язувати основні суперечності національно-патріотичного виховання, враховуючи провідну роль тих, хто навчає, і активну, свідому, творчу участь тих, хто навчається.

Серед шкільних навчальних дисциплін предмет “англійська мова” посідає особливе місце. В процесі вивчення іноземної мови учні здобувають не лише знання предмету, а й вміння та навички користуватися чужою мовою як засобом спілкування, засобом одержання нової корисної інформації. Комунікативна складова уроку англійської мови сприяє реалізації виховного потенціалу навчального процесу, в першу чергу громадянському та патріотичному вихованню.

Мова формує особистість людини, носія мови, через нав'язані їй мовою і закладені в мові бачення світу, менталітет, відношення до людей тощо. Не можна любити свою Батьківщину, не знаючи й не поважаючи її культурно-історичну спадщину.

Комунікативна спрямованість іноземних мов надає вчителю широкі можливості у вихованні громадянської позиції, патріотизму, високих моральних якостей особистості. На особистісному рівні патріотизм виступає як важлива стійка характеристика людини, що виражається в її світогляді, моральних ідеалах, нормах поведінки.

В державному стандарті щодо рівнів володіння іноземною мовою зазначається, що формування комунікативної компетенції пов'язано з соціокультурною компетенцією (СКК), іншими словами “вторинною соціалізацією”. Без знань соціокультурного фону неможливо сформувати комунікативну компетенцію, навіть у обмежених рамках. Тільки культура у різних її проявах сприяє формуванню особистості [2, 38]. Тож, визначимо поняття соціокультурної компетенції.

Соціокультурна компетенція (sociocultural competence) – це знання, вміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні реалії. В свою чергу, СКК можна розділити на країнознавчу компетенцію, тобто знання про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії,

географії, економіки, державного устрою, традицій) та лінгвокраїнознавчу компетенцію. Остання передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. СКК дозволяє тим, хто спілкується іноземною мовою, відчувати себе практично рівними з носіями мови (по відношенню до культури), що є суттєвим кроком на шляху до оволодіння іноземною мовою. Фінальним етапом соціокультурної компетенції буде здатність учня оперувати необхідними знаннями-концептами та скоригувати свою поведінку ближче до поведінки, адекватної чи близької носіям мови. Без знання соціокультурного фону не можна сформувати комунікативну компетенцію.

Зараз велика увага приділяється тому, що навчання іншомовній культурі використовується не тільки як засіб міжособового спілкування, але і як засіб збагачення духовного світу особи на основі набуття знань про культуру країни мови (у різноманітніших її проявах), що вивчається. Знання, які учні отримують на уроках іноземної мови мають подаватися через призму знань, сформованих в процесі оволодіння рідною культурою. Тому, знайомлячись із традиціями, культурою, історією країни, мова якої вивчається, необхідно обговорювати власні традиції, культуру та історію, таким чином формуючи власне патріотизм, виховуючи любов до України як своєї Батьківщини, любов до села, міста, місцевих традицій, до історії (теми “Україна”, “Подорож”, “Місто”, “Свята і традиції”, “Помешкання”).

Отже, іноземна мова, разом з навчанням спілкуванню та підвищенням рівня загальної професійної культури, набуває виховного значення. В сучасних умовах – це готовність сприяти налагодженню міжкультурних зв'язків, представляти країну при міжкультурних інтеракціях, відноситись з повагою до власних духовних цінностей і до духовних цінностей інших культур. Тобто основна мета навчання іноземній мові може бути досягнута тільки за умови адекватного розвитку соціокультурної компетенції учнів. Мається на увазі те, що при формуванні комунікативної компетенції

необхідно виховувати комунікативно активну особу, здатну забезпечити адекватне міжкультурне спілкування, діалог культур.

Діалог культур має на увазі знання власної культури та культури країни/країн мови, що вивчається. Під культурою ми розуміємо все те, що визначає стиль життя, що складався тисячоліттями, та характер мислення, національний менталітет, а не лише мистецтво, котре, в свою чергу, також є складовою частиною культури, відображає та формує її [2, 19]. Розуміння того, як географічне положення та кліматичні умови країни впливають на її побут, економіку та традиційні зв'язки, знання основних етапів розвитку історії, видатних подій та персоналій, релігійних вірувань та обрядів полегшує завдання міжкультурного спілкування, вміння знаходити загальне та відмінне в наших традиціях та стилях життя, підтримувати діалог на рівних умовах. Соціокультурна компетенція є знаряддям виховання особи, що орієнтована на міжнародне спілкування, що усвідомлює взаємозв'язок і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці у вирішенні глобальних проблем людства [6, 30].

В основній школі учні досягають такого рівня володіння мовою, при якому стає можливим діалог із зарубіжними ровесниками засобами інтернету чи проектної діяльності, в ході яких відбувається самоідентифікація маленького українця. Матеріал навчально-методичного забезпечення сприяє розумінню важливості розвитку уміння співпрацювати і контактувати із представниками інших країн. В основній школі відбувається формування навичок та умінь школярів розповідати про своїх друзів, рідне місто, село, країну, національні свята, столицю своєї Батьківщини, надавати інформацію про основні пам'ятки культури, особливості вітчизняної шкільної освіти тощо. Широко застосовуються драматизації, пошуково-ігрові завдання, вікторини, конкурси тощо. Розвиток патріотичних якостей учня засобами іноземної мови враховує особливості вікового періоду і передбачає різні його етапи.

Процес формування СКК є актуальним на будь-якому етапі розвитку дитини, допомагає учневі зануритися в культурний контекст країни, мова якої вивчається, брати активну участь у діалозі культур, а також розширювати власний кругозір. Вправи, орієнтовані на формування СКК лише підвищували інтерес учнів до навчального процесу, адже на уроках застосовувалися аудіо- та відео-матеріали з автентичним мовленням, тексти, які вміщують соціокультурний компонент. Досить високий рівень підготовки самих учнів дозволяє застосовувати різні комплекси вправ, спрямовані на формування СКК в різних видах мовленнєвої діяльності.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що врахування соціокультурного компоненту є необхідним у формуванні лексичної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл, оскільки він допомагає сформувати не лише лексичну, а й комунікативну компетенцію. Соціокультурний компонент сприяє формуванню в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості власної країни і країни, мова якої вивчається, дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що і носії мови, і досягати таким чином повноцінної комунікації.

Виходячи з потреб та цілей вивчення ІМ, змінюється статус і роль країнознавчої інформації, вона представляється таким чином, щоб відповідати досвіду, потребам та інтересам особистості. У сучасній школі необхідно викладати ІМ нерозривно з національною культурою. Саме вона сприяє підвищенню мотивації, вихованню патріотизму, розвитку потреб та інтересів, свідомому вивченню мови.

Формування СКК передбачає залучення учнів у міжкультурне спілкування, що моделюється на уроках. Реалізація міжкультурного спілкування передбачає адекватне взаєморозуміння учасників комунікації, які є представниками різних культур. Досягнення такого взаєморозуміння можливе за умови володіння учнями певною сукупністю відомостей соціокультурного характеру, фоновими знаннями, навичками і вміннями оперувати такими знаннями, знаннями вербальної та невербальної поведінки,

знаннями, навичками і вміннями оперування мовно-мовленнєвим матеріалом.

Формування соціокультурної компетенції буде успішним за умови систематичного виконання вправ, які передбачають розвиток таких умінь як:

- вибирати соціокультурні явища згідно завдання вчителя;
- проводити паралелі між двома культурами;
- оцінювати соціокультурні події та відмінності;
- висловлювати своє відношення тавласну думку до історичних подій іншомовної культури;
- формувати асоціативні уміння та естетичні почуття;
- формувати позитивне відношення до культури мови, що вивчається.

Список використаних джерел

1. Бернацька О.В. Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови / О.В. Бернацька // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу до збірника: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_10. – Назва з екрану.
2. Болтівець С.І. Іван Огієнко: Мова як вираження національної психіки, душі і свідомості народу / С. І. Болтівець. – Дивослово. – 1994. – № 7. – С.23-27.
3. Коломинова О.О. О формировании социокультурной компетенции у младших школьников / О.О. Коломинова. – Иноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 52-54.
4. Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки / Указ Президента України від 13.10.2015 № 580/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication>
5. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та Методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах / Наказ

Міністерства освіти і науки № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

6. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін: навчально-методичний посібник / авт. кол. : Бех І. Д., Журба К. О., Киричок В.А. та інші. – К.: Пед. думка, 2011. – 240 с.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти томах. – Т.2. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 419-656.
8. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сост. С. Соловейчик / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1982. – 270 с.

*І. Г. Луцук,
Луцьк*

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасній методиці викладання іноземних мов найбільш актуальним є питання навчання комунікативної компетенції.

Розробкою проблеми комунікативності в процесі навчання іноземних мов займалися багато вчених і відомих методистів: Г.Уїдоусан, І.Литлвуд (Англія), Г.Е.Гифо (Німеччина), Ю.І.Пассов (Росія). Інтерес до комунікативності не є випадковим, переваги методу безперечні, він набуває все більшого значення в шкільному навчанні іноземних мов. Практичне застосування комунікативного методу дає можливість розвинути здібності студентів та активізувати їх творчі задатки [1, с. 2].

Важливе значення також мають методичні прийоми у навчанні англійської мови. Прийоми пов'язані з конкретними діями викладача та студентів. Це елементарні методичні дії, що спрямовані на виконання конкретного завдання на певному етапі уроку. Методи і прийоми є взаємопов'язаними поняттями. Образно кажучи, метод – це місткість, а прийом – це речовина, що наповнює цю місткість. Важливо уміти правильно

застосовувати різні взаємозумовлені прийоми для підвищення ефективності навчання [5, с. 55].

Надзвичайно важливе використання різних методичних прийомів під час семантизації нових лексичних одиниць. Як відомо, вивчення лексики ніколи не перевіряють механічно. Для опрацювання нових слів і словосполучень використовують такі форми роботи:

1) перед уроком викладач записує на дошці у вигляді плану ключові слова для складання нової розповіді. Студенти повинні за 2-3 хвилини підготувати невелику розповідь, використавши якнайбільше записаних на дошці слів. Після розповіді одного студента інші задають йому запитання або, навпаки, той, хто відповідає, ставить запитання до класу така робота активізує студентів, змушує бути максимально уважними;

2) запропонувати студентам підготувати короткі діалоги на певну тему з використанням нових слів і словосполучень, записаних на дошці (опора на мовленнєві зразки);

3) дати завдання розфарбувати на малюнку предмет і напишіть його назву, доберіть із запропонованого переліку слово (речення), що відповідає змісту малюнка (опора на ілюстративний матеріал).

Ці вправи допомагають розпізнавати одиниці нового лексичного матеріалу, засвоювати їх значення, набути навичок оперування цими одиницями, підготуватися до самостійного використання їх у ситуаціях, які моделюють спілкування.

Ефективним методом комунікативного навчання є метод навчання групового спілкування. Сьогодні на заняттях іноземної мови переважають індивідуальні або парні форми роботи, представлені монологічним чи діалогічним мовленням студентів. Спілкування здійснюється переважно в режимах “викладач-учень”, “викладач-клас”, “учень-учень”. Однак у природних комунікативних ситуаціях людина користується частіше полілогічним, ніж діалогічним мовленням: ми спілкуємося із членами

родини, однокласниками, друзями тощо. Тому групова форма роботи має низку переваг:

- вона сприяє підвищенню мотивації до навчання;
- навчає об'єктивно оцінювати себе та інших;
- вчить працювати в колективі [3, с. 7].

Одним із прийомів групової форми організації навчальної праці є робота над проектом. Це один із найулюбленіших видів роботи студентів. Це робота, що самостійно планується та реалізується школярами. Вона сприяє розвитку особистості студентів, вчить самостійно планувати дії, а також удосконалює культуру міжособистісного спілкування.

Отже, цей прийом організації групової роботи приносить позитивні результати: робота над проектом викликає великий інтерес студентів, урізноманітнює урок, розвиває здатність до спілкування, а також сприяє досягненню цілей навчання, висунутих сучасною програмою.

У навчанні англійської мови широко використовуються комунікативні ігрові прийоми. Гра допомагає уникнути одноманітності, монотонності, стомлюваності студентів.

Гра позитивно сприймається не лише молодшими школярами, а має хороші результати і в навчанні старшокласників. Наприклад, такий ігровий прийом: “Що ти знаєш про...”. Один із студентів називає ім'я відомого вченого, письменника, артиста, інші мають доповнити чим знаменита ця людина, навести факти з її біографії.

Гра “What can you do with a book (water, flower, ball etc.)”. Клас поділяється на дві команди. Вони намагаються дати якомога більше відповідей на запитання. То ж, ігри можна використовувати не лише для відпочинку та розваг: з їх допомогою можна удосконалити хід уроку, та урізноманітнити його [2, с. 3].

Тестування як прийом контролю набутих навичок та вмінь. Воно має ряд переваг, адже дозволяє працювати одночасно з великою кількістю студентів, результати його виконання встановлюються швидко і просто. За

своїм характером тестові завдання належать до проблемних ситуацій. Під час виконання тесту учень виконує ряд розумових дій над мовним матеріалом. До них належить виділення та трансформація, узагальнення, виправлення, завершення (пошук відсутнього елемента) тощо.

Найчастішими прийомами з боку студентів, які відбивають ці вербальні операції є: 1) множинний вибір; 2) завершення; 3) зіставлення; 4) трансформація; 5) дії з угрупованням; 6) виправлення; 7) розташування за порядком.

За умов комунікативного навчання іноземних мов найбільш доцільним є комплексний підхід до тестування, у ході якого студенти повинні продемонструвати вміння використовувати мовні (граматичні, фонетичні, лексичні), лінгвокраїнознавчі знання та мовленнєві вміння [3, с. 12-13].

Використання відеофільму як прийом комунікативного навчання англійській мові сприяє розвитку уваги і пам'яті студентів. Під час перегляду в класі утворюється атмосфера спільної пізнавальної діяльності. За цих умов навіть неуважний учень стає уважним, мимовільна увага переходить у довільну і створюються і умови для формування комунікативної (мовної і соціокультурної) компетенції студентів.

Безумовною перевагою відеофільмів є їх: 1) автентичність, 2) інформативна насиченість, 3) емоційний вплив на студентів.

У структурі відео уроку можна виокремити такі етапи:

1) підготовчий етап – включає лінгвокраїнознавчий коментар. Наприклад, перед переглядом фільму “Книга джунглів” студентам повідомляється короткі відомості про Р.Кіплінга та його творчість;

2) сприйняття відеофільму – розвиток умінь сприйняття інформації та обміну думками;

3) перевірка розуміння основного змісту за допомогою питань;

4) активізація мовленнєвого матеріалу за допомогою спеціальних завдань, рольових ігор, драматизації епізодів з фільму. Наприклад, визначити, кому належить репліки;

5) переказ змісту фільму в усній чи письмовій формі.

Отже, використання відеофільмів, їх перегляд є позитивним прийомом навчання, який робить процес оволодіння іноземною мовою привабливим для школярів на всіх етапах навчання та сприяє розвитку комунікативної компетентності.

Прийоми навчання комунікації у процесі вивчення англійської мови мають важливе значення, вони доповнюють методи, є їх органічною частиною. Методичні прийоми сематизації нових лексичних одиниць, прийом проєктів, різноманітні ігрові прийоми, тестування і перегляди відеофільмів урізноманітнюють навчальний процес, роблять його цікавим та неординарним, надають йому характеристику комунікативного навчання, в ході якого дитина отримує потужний імпульс для розкриття своїх особистісних якостей, творчого потенціалу та таланту.

Поглиблення міжнародних зв'язків України, інтеграція країни до загальноєвропейських структур підвищують роль іноземних мов як важливого засобу міжкультурного спілкування.

Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти основне призначення вивчення іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у забезпеченні оволодіння студентами уміннями та навичками спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях, у формуванні в студентів комунікативної компетенції [7, с. 22].

Державний стандарт базової і повної середньої освіти, нові програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, сучасне навчально-методичне забезпечення вивчення іноземних мов стали своєчасним відгуком на соціальне замовлення суспільства.

В Україні вивчається понад 15 іноземних мов, серед яких європейські, азійські, східні, слов'янські, близько слов'янські. Провідне місце серед них займає англійська мова. Вивчення англійської мови сприяє значною мірою всебічному розвитку особистості, оскільки створює умови для вільного

спілкування, відкриває для людини доступ до скарбниць людської мудрості і життєвого досвіду.

Викладач, передусім, повинен вибирати засоби навчання. Це перш за все концепції навчання. Визначені такі основні методичні системи:

- свідомо-практичний підхід;
- комунікативно-функціональний;
- інтенсивний метод;
- комунікативно-діяльнісний;
- комунікативно-особистісний метод;
- системно-комунікативний підхід [2, с. 2].

Ці технології навчання є синтезом наукового пошуку і шкільної практики. Їх наявність свідчить про значне підвищення рівня науково-методичного забезпечення викладання іноземної мови в українській школі. Система цього забезпечення включає Державний стандарт з предмета, державні програми, національні та автентичні навчально-методичні і тестові матеріали.

Державний стандарт посилює позиції і статус предмета, привертає увагу до його проблем, сприяє більшому усвідомленню соціального і політичного значення вивчення іноземних мов для молодої суверенної держави.

Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування. Формальні аспекти мови – граMATика, лексика, фонетика – дані в комунікативних контекстах для того, щоб в студентів формувалося безпосереднє розуміння того, як ці форми вживаються у мовленні. Окрім того, вміння студентів з аудіювання, говоріння, читання та письма систематично розвиваються за допомогою широкого набору реалістичних видів навчальних завдань, які забезпечують максимум практичних можливостей для використання мови, що вивчається [2, с. 2-3; 1, с. 1].

Цей підхід вимагає відкритої атмосфери співпраці й активної участі студентів у процесі їх навчання на занятті. Ключові освітні принципи того, що можна назвати методикою комунікативного орієнтованого викладання мови полягають в тому, що:

- 1) стимулювання когнітивних процесів у навчанні англійської мови;
- 2) активна участь студентів у процесі навчання;
- 3) заохочення студентів до висловлювання своєї думки, вираження почуттів і використання власного досвіду;
- 4) створення реальних ситуацій;
- 5) організація колективної роботи студентів. розвиток умінь працювати в команді;
- 6) відповідальність студента за своє навчання і розвиток умінь вчитися; роль учителя в сучасному навчальному процесі: інформує, контролює, консультує і дає поради щодо навчальних матеріалів на різних стадіях уроку [4, с. 2-3].

Усі ці принципи відображають важливі аспекти комунікативно-орієнтованого викладання мов.

Що ж означає кожен принцип? Це означає, що від студентів очікують, щоб вони використовували свої розумові здібності для виконання проблемних завдань, які містяться в навчально-методичних комплексах. Передбачається також, що студенти вирішуватимуть ці проблемні завдання, використовуючи англійську мову. Це можуть бути ігри, загадки, вікторини.

Наприклад, для тих, хто тільки починає вивчати мову, можна запропонувати таку гру: студенти мусять підібрати назви тварин для відповідних клітинок. Виконуючи це завдання, вони використовують новий мовний матеріал (присвійний відмінок) і паралельно розвивають спочатку вміння розуміння на слух, потім говоріння і зрештою навички письма [3, с. 260].

Студентів заохочують використовувати свій досвід, кмітливість і вирішувати питання самостійно, а не чекати, як завжди, відповіді від учителя

(студенти підліткового віку самостійно повинні зрозуміти граматичні закономірності і заповнити граматичну таблицю без її попереднього пояснення вчителем).

Оскільки студентам вже відомі скорочені форми дієслова to be, то тепер інша вправа скеровує зусилля студентів на заповнення граматичної таблиці шляхом самостійного добору структур. Це завдання має дві цілі – закріплення граматичного матеріалу і заохочення студентів до самостійного формулювання правила без пояснень учителя. Можна рекомендувати наступну послідовність виконання завдань такого типу:

- клас ділиться на пари чи групи;
- студенти перемальовують таблицю і заповнюють її, використовуючи дані слова;
- викладач пропонує одній групі студентів заповнити таблицю на дошці. Інші студенти звіряють свої варіанти з тим, що на дошці;
- студенти знаходять приклади в тексті уроку і звіряють з ними власні варіанти.

Використовуючи таблицю, групи повинні придумати якомога більше граматично правильних речень. Викладач повинен простежити, яка група придумає більше таких речень. таким чином відбувається процес пізнання та активного оволодіння англійською мовою [5, с. 57].

2) Активна участь у процесі навчання. Для того, щоб успішно вивчати мову, студенти повинні брати активну участь в навчальному процесі. Студентів необхідно заохочувати ставити численні запитання і експериментувати з мовою. Тоді студенти не ставляться до англійської мови як до нудного обов'язку, вона для них є засіб спілкування і розваги. Вони можуть експериментувати з мовою, як із реальним явищем, а не таким, що з'являється тільки в книжках [5, с. 58].

3) Заохочення студентів до висловлення своєї думки, вираження почуттів і використання власного досвіду.

Для того, щоб студенти могли висловлюватися англійською мовою на занятті, їх необхідно зацікавити і створити можливості для ефективного спілкування їх між собою і з викладачем.

Сучасні навчально-методичні комплекси відводять багато часу і місця для створення таких можливостей.

Для того, щоб закріпилася лексико-граматична структура, наприклад, способи вираження дозволу-заборони відбувалося в реалістичному контексті, студентам пропонують написати речення, близькі до їхнього досвіду. Студентів запрошують поділитися враженнями про різні навчальні прийоми, які були найбільш ефективними для них. В цьому випадку ми маємо подвійну користь: студенти не тільки використовують англійську мову, щоб передати реальну і цікаву інформацію один одному і вчителю, вони також можуть відкрити для себе нові методи і прийоми вивчення мови.

Навіть, якщо в тексті курсу не завжди пропонуються можливості для студентів співвідносити мову, яка вивчається, зі своїм досвідом, ця ідея завжди буде доречною [7, с. 25].

4) Створення реальних ситуацій. Очевидно, що в більшості випадків спілкування англійською мовою на занятті є значною мірою штучним у тому розумінні, що воно, головним чином, може тільки імітувати комунікативні ситуації реального життя. Наприклад, якщо студенти познайомилися один з одним на початку нового шкільного року, в них ніколи потім не виникає потреби знову це робити.

Але для того, щоб забезпечити достатню практику, необхідно повторювати таке завдання декілька разів і певно, що за різних обставин. Студенти в класі, як правило, не мають потреби ставити запитання про те, як пройти чи проїхати кудись у певному напрямку, але вони мусять знати, як це робити в реальних ситуаціях. Так ось сучасні навчально-методичні комплекси пропонують чимало завдань, які забезпечують студентам можливості розуміння практичних функцій англійської мови і умов їх використання.

Наприклад, щоб навчити студентів правильно визначати місце проживання. Спочатку студенти відпрацьовують команди напрямку. Потім вони виконують завдання на аудіювання: слухають запис, слідкують за напрямком на карті і знаходять відповідні клітинки. І на закінченні студенти самі починають давати завдання один одному для знаходження клітинок на карті.

Коли учень описує іноземцю своє місце проживання, то він отримує реальну практику в межах однієї з важливих тем і готує себе до участі у майбутніх комунікативних подіях [7, с. 28].

5) Організація колективної роботи студентів, розвиток умінь працювати в команді. Ці комунікативно-орієнтовані навчально-методичні комплекси постійно заохочують студентів працювати разом в різних режимах спілкування для того, щоб забезпечити максимальну кількість можливостей для взаємного усного та письмового спілкування англійською мовою. Слід підкреслити: якщо студентам дають змогу працювати над розвитком уміння спілкуватися у парах чи у групах, кожен учень має більше часу для говоріння, аніж якби він відповідав тільки учителю. Робота в парах, в групах, в командах дозволяє студентам практикувати говоріння в безпечному, невимушеному контексті, без страху, котрий може супроводжувати усну відповідь перед усім класом. Робота у групах підвищує мотивацію, оскільки вона дає студентам можливість обмінюватися ідеями і допомагати один одному [5, с. 58].

6) Відповідальність студента за своє навчання і розвиток умінь вчитися. Наприклад, навчально-методична гра змушує студентів оцінювати, наскільки добре вони вивчили зміст. Студенти позначають кожну вивчену одиницю за допомогою символу-обличчя-щасливою, нещасливою, а чи нейтральною. Потім вони заповнюють тест-самоконтроль у робочому зошиті і таким чином дають змогу цінити, що вони засвоїли добре, а що ні [5, с. 59].

7) Роль учителя в сучасному навчальному процесі: інформує, контролює, консультує і дає поради щодо навчальних матеріалів на різних стадіях уроку.

Кожен викладач володіє власним унікальним стилем викладання, але згідно з принципами комунікативно-орієнтованого викладання мови його роль у мовному класі повинна бути достатньо гнучкою: викладач має змогу постійно вести й підтримувати студентів, але не завжди домінувати над ними. Роль учителя як носія інформації необхідна на тому стані уроку, коли студентам потрібні вихідні дані (наприклад, при вивченні нового матеріалу), або коли необхідні пояснення до завдань, коли час переходити від одного етапу уроку до іншого і коли необхідно виправити помилки. Роль спостерігача найбільш важлива тоді, коли студенти працюють самостійно або в парах чи в групах. Під час цього етапу уроку викладач, рухаючись від однієї групи студентів до іншої, надає індивідуальну допомогу тим студентам, які її потребують. Роль учителя як консультанта в повній мірі реалізується тоді, коли студенти працюють самостійно в парах чи групах і потребують порад щодо змісту завдання або наявності відповідних джерел інформації, наприклад, для роботи над проектом [6, с. 60].

Головна ідея комунікативного підходу до викладання і вивчення англійської як іноземної полягає в тому, що студенти, щоб ефективно користуватися мовою, повинні не тільки здобувати знання, а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей. До виникнення комунікативного підходу методи і матеріали для викладання мов мали тенденцію майже виключно зосереджуватися на введенні і закріпленні граматичних структур і словникових одиниць в ситуаційних контекстах.

Сучасне комунікативно-орієнтоване викладання мов звертає чимало уваги на підготовку студентів до використання мови в реальних життєвих ситуаціях за допомогою створення на заняттях у школі якнайбільшої кількості ситуацій спілкування і заохочення студентів до участі в них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксан Н. Комунікативно-орієнтоване викладання англійської мови як засіб впровадження сучасних інноваційних технологій в навчально-виховний процес // ENGLISH plus. – 2004. – №5 – С.1-3.
2. Бобильова О. Комунікативний метод як метод активізації творчих можливостей особистості // Англійська мова та література. – 2005. – №26 – С. 2-4.
3. Карпець Л. Комунікативна методика як основа підвищення якості процесу при навчанні аудіювання англійської мови за професійним спрямуванням // Карпець Л., Огієнко В. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: Зб. наук. праць: Нац. авіаційний ун-т. Гуманітарний ін-т Фак. лінгвістики. Вип. 13. – К.:ІВЦ Держкомстату України, 2006. – С.258-265.
4. Лапченко В. Методика комунікативного навчання в умовах модернізації навчально-виховної роботи // Англійська мова та література. – 2006. – №32. – С.2.

Михальчук Н.О.,

Мазяр В.М.

Рівне

ДО ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРОСПРЯМОВАНОГО ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ

Говорячи про значення вивчення іноземних мов для успішної розбудови вільної і незалежної країни, тобто фактично побудови держави з новою соціальною, економічною і політичною структурою, ми, безперечно, маємо на увазі, що вивчення будь-якої мови значною мірою сприятиме всебічному розвитку особистості, оскільки створює умови для вільного спілкування, відкриває для людини доступ до скарбниць людської мудрості і життєвого досвіду, прискорюючи таким чином прогрес усього суспільства. Сьогодні Україна потребує висококваліфікованих фахівців із знанням двох, трьох або чотирьох іноземних мов, професіоналів, здатних абсорбувати все нове і прогресивне, готових до генерації і запровадження свіжих і

оригінальних ідей, а також до вигідної участі у міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до України у Європі та у світі.

Курс на гуманізацію освіти, що здійснюється в нашій країні, зумовлює відмову від вузьких прагматичних цілей вивчення іноземної мови. В сучасних концепціях навчання іноземна мова розглядається як відображення культури відповідного народу, а оволодіння іноземною мовою – як оволодіння іншомовною культурою та засвоєння світових духовних цінностей.

Тому проблема культурологічно зорієнтованого навчання як фактору ефективного оволодіння студентами іноземною мовою є досить актуальною на сучасному етапі розвитку психологічної науки.

Тому *метою* нашої статті ми вбачаємо: проаналізувати психологічну літератури з даної проблеми та виокремити основні чинники ефективності культурологічно зорієнтованого навчання студентів іноземною мовою.

Завданнями статті є:

- 1.Окреслити шляхи оволодіння студентами іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.
- 2.Охарактеризувати культуру як діалогічне спілкування.
- 3.Сформулювати психологічні чинники ефективності культурологічно зорієнтованого навчання іноземним мовам у вищій школі.

Так, соціальне замовлення сучасної освіти передбачає не лише формування у студентів, що вивчають іноземну мову, необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Це означає включення особистості у діалог, який згодом може перерости в Діалог культур, націй, народностей, в Діалог Людства.

Однією з успішних спроб наближення навчального процесу до реального життя є так зване “культуроспрямоване оволодіння іноземними мовами” (за термінологією Л.П.Смелякової). Доцільність цього напряму

обґрунтовується тим, що в наші дні відбір навчальних матеріалів все частіше будується не на суто лінгвістичному матеріалі, а на культурологічно орієнтованому, комунікативному, особистісному підході.

Оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування неможливо без одночасного вивчення культури даної країни. За словами О.Корнилова, “якщо під культурою розуміти все, що робить та думає нація, то мова фіксує, як ця нація думає” [4, с. 81]. Згідно Дж. Браун культура – це є контекст, всередині якого ми існуємо, думаємо, відчуваємо та спілкуємося один з одним [6]. Можна сказати, що мова, з одного боку, відображує специфіку мислення народу, а, з іншого, за Б.Уорфом, навіть нав’язує людині світогляд та обумовлює норми мислення та поведінки особистості тощо [7]. Ось чому слід організовувати процес навчання таким чином, аби іноземна мова вивчалася як феномен національної культури і, в результаті, – забезпечити повноцінне міжкультурне спілкування і взаєморозуміння, тобто можливість участі у діалозі культур. Цілком зрозуміло, що ця проблема є не лише методичною чи лінгвістичною, а також і соціально-психологічною.

В рідній мові здатність до міжкультурного спілкування формується у безпосередньому зв’язку із соціальним середовищем під час накопичення соціального досвіду.

Це підтверджує й теорія культурно-історичного розвитку особистості Л.С.Виготського, який одним із перших досліджував проблему соціальності психічного розвитку. Пізніше нею займалися Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Є.М.Верещагін, О.О.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн та інші. Соціалізація дитини відбувається під впливом національної культури із врахуванням діалектики внутрішнього та зовнішнього, психічного та соціального, коли зовнішні соціальні умови опосередковуються внутрішніми індивідуальними факторами. Так, неможливо зрозуміти становлення особистості окремо від культурної спільноти. У самому широкому розумінні культури та її проявів (духовного та матеріального), вона виконує цілу низку функцій: пізнавальну, інформативну, комунікативну, регулятивну, оцінювальну, розмежування та

інтеграції людських груп, пристосування до оточуючого середовища, соціалізації тощо [5, с. 73–74].

Функція соціалізації є синтетичною, яка об'єднує та упорядковує всі інші. Процес соціалізації складається із засвоєння індивідом певної системи знань, норм та цінностей (тобто культури в її різних проявах), яка дозволяє йому діяти у якості повноправного члена суспільства. Так, вже давно існувала традиція розуміти творчий інтелект людини, якщо говорити мовою Кантора, як “логічну множинність” здібностей. В елліністичній, а потім і в середньовічній філософії розглядалися, зокрема, такі пізнавальні здібності, як “розсудок” – здібність послідовно вести дедуктивну та індуктивну лінію роздумів, “інтуїція” - як здібність внутрішнього синтезу, бачення “очами розуму”. В діалогах Миколая Кузанського монологічність та контроль за думкою свідомо віддаються в руки розсудку [2].

Діалог позитивно впливає на виникнення та розвиток контактів між людьми. Г.О.Ковальов вважає, що саме діалог є найвищим рівнем організації спілкування, тому що він характеризується позитивним особистісним ставленням суб'єктів один до одного, їх “відкритим “ зверненням та поведінкою відносно партнерів по спілкуванню.

Безперечним є той факт, що діалогічна взаємодія викладача та студента в процесі навчання стимулює внутрішні діалоги в свідомості партнерів по спілкуванню, що в свою чергу позитивно впливає на психічний та особистісний розвиток студентів.

Саме діалогічний підхід, зазначає Г.О.Балл, надає особистості право мати власну точку зору, власну позицію, до якої викладач ставиться з повагою. За таких умов організації навчальної діяльності студент може вільніше розвиватися як особистість.

Монологічна та діалогічна стратегії психології впливу мають світоглядну значимість та корелюють з гносеологічними та соціальними ідеями. Г.О.Балл та А.Г.Волинець зазначають, що в даних стратегіях

знаходять свій вияв певні ідеї тлумачення істини, а саме: 1) авторитарна (в тому числі тоталітарна) ідея; 2) ліберальна ідея; 3) гуманістична ідея [1].

Керуючись першим підходом, суб'єкт вважає тільки своє розуміння ідеї, предмета, дії і т.д. правильним, а думки інших людей – хибними. Другий підхід дає право кожному суб'єкту розуміти істину зі своєї власної позиції, враховуючи індивідуальні погляди та думки. Розуміння істини як діалогу пов'язане з гуманістичною ідеєю, і основною є діалогічна стратегія впливів, що передбачає принципову рівноправність та взаємозалежність суб'єктів. Це означає, передусім, орієнтацію на культуру і діалог, діалог відрефлексований, який, перш за все, виступає як механізм функціонування культури.

Культура – це, передусім, діалогічне спілкування. М.М.Бахтін в своїх роботах говорить про діалог народів, націй, культур, про їх взаєморозуміння, що засноване на єдності людства і культур, які розкриваються на рівні великого часу. Культура може тільки тоді входити в діалог, коли з'являються нові питання, що формулюються інакше, ніж культура поставила їх самій собі. В цьому великому діалозі культура відкриває свої сторони та глибини, невідомі їй самій. Без таких питань, які ідуть із інших культур, як і в спілкуванні “Я” та “Іншого”, не може виникнути діалогу та творчого розуміння. Якщо відбувається “зустріч” двох культур (за М.М.Бахтіним), вони “не зливаються і не змішуються, кожна зберігає свою єдність та відкриту цілісність, але вони взаємно збагачуються”.

В.С.Біблер зазначає, що, наприклад, антична культура продовжує жити і в наступні століття, практично кожна культура розвивається у логічному та змістовному діалозі з іншими. Стосовно української культури, підкреслює Г.В.Згурський, її неможливо зрозуміти без античної, візантійської, російської, білоруської, польської, литовської, німецької, єврейської, вірменської та інших культур [3].

Ми визначили такі види діалогізму, урахування яких викладачем іноземної мови у вищій школі сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому

розумінню майбутніми педагогами літературних творів. Такими видами діалогізму постають:

- **субординативний діалогізм** наголошує на визнанні незаперечної вищості автора твору порівняно зі своїми уявленнями, позиціями, думками, поглядами. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо;
- **координативний діалогізм**, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо;
- **особистісно-рефлексивний діалогізм** передбачає урахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб'єкт літературного твору. Даний вид діалогізму є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність в даному разі постає детермінантою розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення учнів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Враховуючи вікові особливості студентів та характеристики культурологічно зорієнтованого навчання, ми виділили три основні компоненти діяльності майбутніх педагогів з читання літературних творів, а саме:

– **когнітивний компонент**, що має у своїй структурі: а) змістове читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання;

– **комунікативний компонент**, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієнтації учня на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння;

– **суб'єктно-орієнтований компонент**, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування „особистісних смислів”; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у трактування тексту; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного повідомлення.

Всі перераховані моменти безпосередньо стосуються освіти, і, насамперед, літературної освіти, тому що саме в текстах художньої літератури культура представлена в найбільш концентрованому вигляді, саме вони допомагають бачити культуру нашої держави – України – в глибинному внутрішньому діалозі, у взаємозв'язках з іншими культурами світу, усвідомлювати українську культуру як частину великої культури світової цивілізації.

Так, ми передбачаємо, що психологічними чинниками ефективності культурологічно зорієнтованого навчання іноземним мовам можна вважати:

1. Створення на заняттях умов для розвитку діалогічної комунікації студентів іноземною мовою.

2. Моделювання мікроситуацій для вільного віднесення студентами себе до певної культурної спільноти.

3. Організація ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів, що значною мірою сприяє їх соціалізації та акультурації.

Не викликає сумніву і той факт, що на заняттях з іноземної мови неможливо створити повної об'єктивної картини іншомовного світу та його культури. Але все ж таки не слід недооцінювати можливість змоделювати світ іншомовної культури з тією чи іншою мірою повноти та комплексності.

З соціально-психологічної точки зору особистість людини, яка навчається, повинна бути готовою до вторинної акультурації і до міжкультурного спілкування та взаєморозуміння. Ця готовність виявляється в таких якостях особистості, які є і ціллю підготовки до міжкультурного спілкування, і умовою успішності такого спілкування, і результатом міжкультурного спілкування, навіть якщо воно спеціально організоване на занятті.

Так, завдяки використанню багатьох компонентів культури, щонайбільшого їх залучення до процесу навчання створюється якісно нова атмосфера, яка максимально наближена до реальної комунікації та найбільшою мірою сприяє ефективності оволодіння студентами іноземною мовою.

Література

1. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г.О. Балл, А.Г. Волинець, С.О. Копилов // Психологія – школі : зб. матер. Другого міжрегіон. наук. практ. семінару (Рівне, 16-18 січня, 1997 року). – К., 1997. – С. 16–18, 76–82.
2. Библер В.С. Мышление как творчество : Введение в логику мысленного диалога / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.

3. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, А.Г. Волинець та ін. / [за ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі]. – К. : УЗМН, 1997. – 136 с.
4. Корнилов О.А. Языковые модели мира / О.А. Корнилов // Россия и Запад: диалог культур. – М., 1994. – С. 81.
5. Мамонтов С.П. Основы культурологии / С.П. Мамонтов. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. – С. 73–74.
6. Мілютіна З. Комуникативно-орієнтоване навчання англійської мови// Управління школою:Науково-методичний журнал. – 2007. – №19-21. – С.56-58.
7. Пахомова Т. Готовність учителів до впровадження комуникативного підходу у викладанні в іноземних мов // Школа. – 2007. – №1. – С. 59-63.
8. Про навчально-методичне забезпечення комуникативного підходу до вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Інформаційні матеріали // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №4. – С. 22-32.
9. Brown G. Principles of Language Learning and Teaching / G. Brown. – San Francisco : S. Fr. State University, 1987. – 277 p.
10. Whorf B.L. Language, Thought and Reality / B.L. Whorf. – Cambridge : Cambridge Mass „M.I.T”, 1967. – 127 p.

Федорець М.А.

м.Луцьк

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкривається зміст і структура поняття професійної компетентності викладача іноземної мови, представлена її модель.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійні аспекти.

В статье раскрывается содержание и структура понятия профессиональной компетентности преподавателя, представлена её модель.

Ключевые слова: *компетентность, компетенция, профессиональные требования.*

In the article main points and structure of the concept of professional competence of teacher and her model is offered.

Key words: *competence, competence, professional requirements.*

Домінування таких рис, як компетентність, творчість, професіоналізм, гуманність у діяльності соціальних суб'єктів усіх сфер життя нашої країни є важливою умовою успішного входження України в світовий освітній простір, розвитку соціально-правових, економічних та політичних орієнтирів в умовах глобалізації, стандартизації європейської освіти на засадах Болонської угоди, інформаційного росту, конкуренції.

Означеній проблемі присвячено чимало досліджень. Зміст поняття “професійна компетентність педагога” став предметом аналізу В.Бондаря, О.Булавенко, І.Гушлевської, О.Козиревої, Т.Амельченко, І.Кислої. Характеристика процесу формування професійної компетентності здійснена у працях С.Алієва, Н.Болтенкова, Т.Колупаєвої, О.Заславської. У роботах Ю.Бугана, К.Старченко, О.Козакова, Ю.Мальованого, А.Розенберга проаналізовано діагностичні підходи до визначення рівня компетентності педагога. Професійне становлення, розвиток і процес самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності вивчали В.Бодров, А. Деркач, Є.Клімов, А.Петровська, Н.Пряжников, В.Шадріков. Проте деякі аспекти окресленої проблеми не знайшли відображення в наукових доробках та публікаціях, саме тому констатуємо необхідність системного аналізу моделі професійної компетентності викладача іноземної мови.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту професійної компетентності педагога вищого навчального закладу, аналізі структурних компонентів її моделі.

Термін “компетентність” (від лат. “*competentes*”, “*competentis* – відповідний, здібний) вказує на сукупність відповідних знань, які необхідні для ефективної професійної діяльності, а також передбачає оволодіння вміннями, досвідом у певній галузі. Дефініція базових категорій у теорії професійної підготовки спеціалістів освітньої сфери репрезентує різноаспектність понять “компетентність” і “компетенція”. Компетенція – це коло питань, проблем, у вирішенні яких особа має певні повноваження, знання, досвід [4]. “Компетентність” є ширшим поняттям ніж “компетенція” і передбачає сформованість компетенцій у контексті реалізації окремих функціональних завдань, передбачених посадовими обов’язками.

Таким чином, можна виділити різні види компетентності викладача іноземної мови: комунікативну, полікультурну, психолого-педагогічну, соціально-економічну, нормативно-правову, інформаційну, професійну та ін.

Комунікативна компетентність передбачає сформованість умінь і навичок міжособової взаємодії, оволодіння рідною та іноземною мовами, комп’ютерною грамотністю та сучасними засобами зв’язку. Полікультурна компетентність – це знання світової та національної культури, ціннісне ставлення до здобутків культури українців та представників різних етнічних груп. Обізнаність викладача іноземної мови у сферах психологічних та педагогічних наук, вміння організувати навчально-виховний процес у відповідності із сучасними науковими досягненнями, застосовувати творчий підхід у вирішенні педагогічних завдань визначають наявність психолого-педагогічної компетентності. Соціально-економічна компетентність передбачає врахування впливу соціальних факторів на розвиток та формування особистості, розуміння змісту діяльності різних соціальних інститутів, усвідомлення закономірностей функціонування сучасної ринкової економіки.

Чітке розуміння нормативно-правових засад діяльності системи закладів освіти, організації навчально-виховного процесу у вищій школі, прийнятих стандартів і норм з питань оформлення відповідної документації,

здійснення наукової, практичної та інших видів діяльності характеризують його нормативно-правову компетентність. Інформаційна компетентність розуміється нами як система знань, умінь і навичок викладача іноземної мови, які пов'язані зі збором, перетворенням, передаванням, використанням і розповсюдженням інформації.

Професійна компетентність викладача іноземної мови базується на спеціальній науковій, практичній і психолого-педагогічній підготовці і передбачає наявність особистісних та кваліфікаційних характеристик, можливостей та гуманної спрямованості, які дозволяють йому ефективно організувати і здійснювати педагогічний процес. Для цього педагог вищої школи повинен на високому рівні володіти знаннями педагогічної теорії та вміти застосовувати її на практиці. У такому разі можна припустити, що професійна компетентність викладача іноземної мови – це конгломерат його теоретичної та практичної підготовки.

Але чи є це достатнім для реалізації гуманістичної парадигми освіти, яка передбачає акцентування педагогічного процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні та особистісному зростанні? З цією метою кожен сучасний викладач іноземної мови має бути високого рівня самоактуалізованості, відзначатися особистісною, громадянською і професійною зрілістю, прагненням до постійного зростання рівня своєї компетентності.

На основі аналізу наукових праць та керуючись власним досвідом, обґрунтуємо модель професійної компетентності, в зміст якої ми вкладаємо опис характеристики, що містить аспекти щодо особистості педагога вищого навчального закладу, його знань, умінь, структури та результатів діяльності.

Зважаючи на позиції освітнього менеджменту, діяльність викладача іноземної мови необхідно розглядати як невід'ємний компонент і важливий показник управління педагогічним процесом у вищих навчальних закладах [1; 3]. Враховуючи дослідження в теорії управління В.Григораша,

Л.Даниленко, Л.Карамушки, О.Касьянкової, О.Мармази та інших, виокремимо загальні аспекти до педагога вищої школи:

До соціально-психологічних аспектів належать *соціальні якості*: громадянська активність і стійкість переконань, патріотизм, толерантність, соціальна активність, зацікавленість в успіхах студентів, антракція (соціальна установка, яка передбачає повагу кожної особистості), альтруїзм, емпатія, рефлексія (здатність до самооцінки), екстравертність, емоційна врівноваженість, вміння здійснювати комунікативну взаємодію в різних сферах, інформаційна та педагогічна культура; *моральні якості*: чесність, відповідальність, принциповість, науковий світогляд, висока загальна культура та ерудиція, сила волі, валеологічна культура, почуття гумору, порядність, охайність, дисциплінованість, аспектівливість, креативність. Кваліфікаційні аспекти охоплюють вищу освіту (освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр), наявність наукового ступеня та звання (кандидат, доктор наук, доцент, професор), досвід педагогічної і наукової роботи.

Беручи до уваги спроектовані моделі професійної компетентності: діяльнісна (Н.Кузьміна, А.Маркова), особистісна (Л.Мітіна), ситуаційна (Дж. Равен), в основу нашого дослідження ми поклали діяльнісний аспект, згідно з яким структуру професійних аспектів до сучасного педагога вищої школи варто представити трьома компонентами: функціонально-технологічним, мотиваційно-стимулюючим та рефлексивно-відтворюючим.

Функціонально-технологічний компонент передбачає сформованість у викладача іноземної мови повноцінних знань, умінь і навичок. Багатоаспектність діяльності педагога вищої школи вимагає сформованості системи знань, щодо структури яких немає однозначного підходу (Ю.Бабанський, Н.Кузьміна, Ю. Кулюткин, Г. Сухобська, О.Щербакова та ін.). Аналіз різних позицій дозволив класифікувати знання за такими групами: *методологічні* – знання методології педагогічних наук; *педагогічні* – знання теорії освіти і виховання, усвідомлення особливостей навчального виховного процесу у ВНЗ; *психологічні* – знання вікових та індивідуальних

закономірностей сприймання та засвоєння знань студентами, усвідомлення психологічних засад викладання обраного предмета; *методичні* – знання методів, форм, засобів, технології донесення наукових знань до студентів, формування вмінь застосовувати здобуті знання у діяльності; *соціально-правові* – знання нормативно-правової основи організації навчально-виховного процесу у вищій школі; *управлінські* – знання особливостей управління та керівництва в умовах вищого навчального закладу; *фінансово-економічні* – знання теорії фінансового менеджменту, основ економіки.

Викладач іноземної мови повинен також володіти професійними вміннями чітко і логічно викладати наукову інформацію, доступно пояснювати складні положення, стимулювати студентів до наукового пошуку, формувати інтерес до вивчення наукових положень, розвивати самостійне, творче, критичне мислення, вміти зацікавити аудиторію.

Особливість функцій педагога вищої школи зумовлює систему вмінь, які формуються на основі знань, а саме: *організаційні* (вміння організовувати навчально-виховну, навчально-дослідну, пошукову, творчу діяльність студентів, використовувати всі доступні засоби для підвищення якості викладання навчальних дисциплін і зростання рівня вихованості студентів); *гностичні* (пізнавальні, які дозволяють пізнавати предмет своєї діяльності, закономірності та зв'язки між компонентами педагогічного процесу, стимулювати студентів до пізнання світу); *науково-дослідницькі* (вміння, які пов'язані із організацією своєї та студентської дослідницької роботи в науковій сфері); *діагностико-прогностичні* (вміння проводити моніторинг необхідної інформації, володіти діагностичними методиками визначення стану певного явища (явищ) чи процесу (процесів), передбачати ймовірні результати своєї діяльності); *інформаційно-зорієнтовані* (уміння, які спрямовані на здобуття, переробку та реалізацію різних видів інформації із використанням новітніх методів, засобів та технологій); *прикладні* (уміння, які передбачають застосування різних засобів навчання: проекційної та іншої

апаратури, обладнання; *контрольно-регулятивні* (вміння ефективно організовувати і здійснювати всі види і форми контролю); *коригуючі* (вміння адекватно, у відповідності до встановлених норм і критеріїв, оцінювати всі види діяльності студента і усувати можливі недоліки, які пов'язані із здобутими знаннями, сформованими вміннями і навичками в контексті певної навчальної дисципліни).

Мотиваційно-організаційний компонент професійних аспектів до викладача іноземної мови передбачає сформованість мотиваційної основи педагогічної діяльності, наявність інтересу, переконань, потреби в науковій, методичній, конструктивній, творчій діяльності, які дають можливість системно організувати свою роботу.

Визначені аспекти можливо реалізувати через самооцінку, самосвідомість, саморозвиток, самонавіювання, прагнення до самовдосконалення в всіх сферах, що й актуалізує наступний компонент у системі аспектів до педагога вищої школи – *рефлексивно-відтворюючий*. Невід'ємними умовами дієвості запропонованої моделі професійної компетентності сучасного викладача іноземної мови є наступні: побудова суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом і студентом (студентами) на основі особистісно зорієнтованого підходу, принципів гуманізму, демократизму, співробітництва, співтворчості, співдіяльності; відношення до студента як до особистості, партнера, врахування його інтересів, можливостей, потреб; активність педагога вищої школи щодо підвищення рівня своєї професійної та інших видів компетентності, пошук нових шляхів інтенсифікації та оптимізації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Григораш В.В., Касьянова О.М., Мармаза О.І. Управління навчальним закладом: у 2-х ч. / В.В.Григораш, О.М.Касьянова, О.І.Мармаза. – Харків: Ранок Веста, 2003. – 160 с.

2. Заславська О.Ю. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя в связи с внедрением информационных технологий / О.Ю. Заславська // Наука и школа. – 2006. – №3. – С. 55-57.
3. Освітній менеджмент: навч. посібник / за ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
4. Пуховська Л. Вивчення іноземних мов у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору // Мат. Всеукр. наук.- практ. конф. “Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців”. – К., 2000. – С. 32 – 38.
5. Словник іншомовних слів / уклад. С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 784 с.
6. Language Learning for European Citizenship. Final Report of the Project Group (1989-1996). – Strasbourg: Educational Committee. – P. 1 – 30 p.

І. С. Постоленко

м. Умань

УЧАСТЬ БРИТАНСЬКИХ БАТЬКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Роль батьків є досить важливою в організації педагогічного процесу у школах Великої Британії. Батьки учнів беруть безпосередню участь в управлінні школою і самим педагогічним процесом. Взаємодія на рівні «школа – сім'я» ґрунтується на чотирьох базових принципах. По-перше, надання батькам можливості здійснювати вибір школи та надання їм права забезпечити якісну освіту для своїх дітей. По-друге, активне залучення батьків в управління школами, завдяки чому батьки втілюють свої ідеї щодо організації діяльності школи та її фінансових витрат. По-третє, принципова концентрація уваги вчителів на досягненнях учнів у навчанні за допомогою ефективного партнерства між школою та батьками. І по-четверте, що є типовим для англійських та валійських шкіл, – залучення батьків у діяльність

класу та школи, для того, щоб допомогти вчителям та учням досягти успіху у навчальній та виховній діяльності [3, с. 95].

Батьки становлять третину членів місцевих органів управління освітою, і під час планування діяльності школи їх побажання обов'язково беруться до уваги. Батьки, які входять в адміністрацію школи, незважаючи на їх невелику кількість, є потенційно дуже впливовими представниками шкільного правління. Вони захищають інтереси всіх батьків, учні яких навчаються в школі. Батьки-керівники проходять спеціальний тренінг за програмами, які пропонує школа, з метою опанування управлінських знань та вмінь; батьки-керівники зобов'язані спілкуватися з іншими батьками шляхом листування або безпосередньо під час зустрічей з ними. Проте, відповідно до останніх досліджень британських вчених, відомо, що менш, ніж один з трьох місцевих органів управління освітою має представників батьків у освітніх комітетах. Лише третина місцевих органів управління освітою має сформовану систему консультування адміністрацій шкіл, в яку входять батьки [3, с. 100]. І, хоча, не існує законного права чи вимоги щодо формування батьківських об'єднань чи об'єднань на рівні батьки-вчителі у межах школи, значна кількість шкіл мають такі об'єднання. Їх діяльність спрямована на розв'язання проблем фандрайзингу, тобто пошуків фінансування для ефективної діяльності шкіл [3, с. 100].

Для того, щоб батьки володіли інформацією, як працюють школи в їхньому регіоні загалом і як функціонує заклад, де навчається їхня дитина, їм пропонується різноманітна інформація, доступна в друкованому вигляді (інформаційні журнали, довідники), а також у мережі Інтернет, зокрема на веб-сайтах шкіл батьки можуть знайти необхідні дані, упорядковані за такими розділами:

- батьки як партнери (у розділі детально описано можливості широкого залучення батьків до співпраці з педагогічними колективами);
- батьківські ради (розділ містить інформацію про те, як вони можуть бути створені чи зареєстровані);

- батьки-чемпіони (розділ подає інформацію про те, як батьки можуть підтримати та покращити роботу школи);
- батьківське задоволення (у цей розділ включено багато анкет, а також роз'яснень щодо того, як батьківська думка може допомогти в підвищенні освітніх стандартів);
- чесний та рівний доступ до шкіл [1, с. 128].

Зазначимо, що батьківські ради розгорнули свою діяльність в школах Великої Британії лише наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. і досвід у них ще незначний. Британці цілеспрямовано формують педагогічну культуру батьків, розробляючи та впроваджуючи спеціальні програми. З цією метою у 1990 році почав функціонувати державний орган – Центр сім'ї та дозвілля (Centre for Fun and Families). Програми, розроблені співробітниками центру, покликані розв'язувати проблеми сучасної британської сім'ї в навчанні, допомагати в налагодженні взаємозв'язків із державною виховною системою, сприяти єдності педагогічного впливу батьків, соціальних служб, освітніх та інших установ. Серед найбільш поширених програм і проектів можемо виділити: «Щасливі сім'ї» (Fun and Families), «Життя з підлітками» (Living with Teenagers), програми для батьків-емігрантів та спеціальні програми для сімей з дітьми, які мають розумові або фізичні вади, чи такі, які належать до сексуальних меншин [1, с. 130].

Значна кількість британських освітніх та соціальних центрів працюють за програмами надання «освіти для батьків». Такі програми зосереджені на тому, щоб надати батькам необхідні інструкції щодо роботи з дітьми з метою покращення їхніх навчальних результатів. Наприклад, такі ініціативи нині активно підтримуються організацією батьків в Лондонському національному бюро дитини (London National Children's Bureau). Діяльність цієї організації спрямована на:

- 1) зменшення нерівності серед дітей;
- 2) допомогу почуватися впевнено;
- 3) сприяння здоровому розвитку дітей та їх добробуту;

4) надання підтримки сім'ям дітей [2].

Крім того, існують спеціальні «Проекти підтримки» (Befriending Schemes), які допомагають батькам здобути знання, необхідні для того, щоб допомогти учням у процесі навчання. Такі проекти дають можливість батькам-волонтерам впродовж шести місяців пройти курс навчання та інструктажу, опанувати різні види діяльності, необхідні для результативної взаємодії учнів та батьків у педагогічному процесі [3, с. 105].

Список використаних джерел:

1. Слюсаренко Н. В. Виховання учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії : навчальний посібник / Н. В. Слюсаренко, Н. С. Мороз. – Херсон : Айлант, 2008. – 178 с.
2. London National Children's Bureau [Electronic resource]. – URL : http://www.ncb.org.uk/about_us/aims_and_objectives.aspx.
3. Saint John-Brooks C. Parents as partners in schooling / Caroline Saint John-Brooks. – 1997. – 208 p.

Бляшевська А.В.

Леонова Л.Ф.

м. Луцьк

МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПІДЛІТКІВ КОЛЕДЖУ

Актуальність проблеми формування соціальної активності підлітків із пояснюється умовами їхньої життєдіяльності – вакуум соціально-моральних ідеалів; зміна загальноприйнятих ціннісних орієнтацій, відповідно до яких зростаюча особистість прогнозує свої вчинки; відсутність належного педагогічного спілкування й розуміння в сім'ї та школі, що має компенсуватися навчально-виховною діяльністю педагогічного коледжу.

У процесі дослідження ми переслідували головну мету – *сприяти формуванню та розвитку соціальної активності підлітків-студентів*

шляхом максимального їх включення в різні види соціально значущої діяльності.

У цьому напрямі нами використано також ідею І. Беха про необхідність стимулювання позитивних емоцій в процесі корисної діяльності. Вчений зазначає, що переживання радості від здійсненого позитивного вчинку “стимулює, по-перше, розумову діяльність вихованця щодо соціальної цінності, а значить і щодо необхідності тієї етичної норми, яка втілилася в моральному вчинку”. Тому завдання полягало в тому, щоб спрямувати підлітка до активної соціальної діяльності на основі чіткого самоусвідомлення образу “Я”, тобто становлення активності “Я” здійснювалось від емоційно спричинених дій вихованця до свідомого вибору соціальної ситуації.

Важливим завданням дослідження було організувати формування відповідального ставлення до дорученої справи, тобто завдяки створенню виховуючих ситуацій, домогтися участі підлітків у громадській роботі групи чи коледжу, прояву самостійності та лідерства. Адже ситуації, за яких виявляється відповідальність кожної особи, – це почуття морального обов’язку перед друзями, учителями, колективом. Наприклад, підліток отримує індивідуальне завдання – розробити чи підібрати матеріал для сценарію концерту, свята на відповідну тему. Дане завдання чітко контролюється та в разі успішного виконання обговорюється із колективом.

У процесі такої роботи здійснюється активізація творчих здібностей підлітків, стимулюється інтерес пошуків шляхів вирішення проблемних ситуацій, формується почуття взаємодопомоги і взаємовідповідальності. Ця гра крім соціальної активності підлітків, розвиває навички раціонального економічного мислення в умовах сьогодення.

У позанавчальній виховній роботі не варто обмежуватись лише тими видами соціально-педагогічної діяльності, до яких студент виявляє інтерес, або тих заходах, у яких він відчувається вправно, (наприклад, танцювати, брати участь у театральних постановках, бути ведучим, режисером,

сценаристом), але й формувати в підлітків упевненість у власних силах, вміння реалізувати свої бажання, стати соціально компетентною і сучасною людиною.

Вивчення цього блоку потребує систематизації не тільки знань, здобутих на заняттях, але й тих знань, якими підліток оволодіває через засоби масової інформації (кіно, радіо, телебачення, книги, газети, журнали), а також засвоєного в процесі життєвого досвіду (досвіду взаємин з батьками, братами і сестрами, родичами, друзями, сусідськими дітьми і т.п.).

Заслуговують на увагу також твори про Гуцульщину класиків літератури. Так, М. Коцюбинський, зацікавившись самобутніми традиціями і звичаями гуцульської етнографічної групи, написав повість “Тіні забутих предків”, який нині визнаний справжнім народним шедевром в Україні та за рубежом; О. Кобилянська свої захоплення гуцульською природою та її мешканцями відобразила в оповіданнях “Природа”, “Битва”, а також в повісті “В неділю рано зілля копала”.

Сприятливим у цьому руслі є організація художнього читання, приуроченого народній творчості. Для цього з новачками було підготовлено кілька індивідуальних декламацій віршів. У підготовці такого заняття виявляються творчі здібності учасників, міра їхнього захоплення сценічною творчістю, починає згуртовуватись єдиний творчий колектив.

Етнографічно-побутовий аспект народного життя, який відображений у традиціях, звичаях, одязі, повсякденних предметах побуту представників певної етнографічної групи, у театральній школі іноді “осучаснюється” з огляду на суперечливі події та факти радянської історії краю. Для цього студенти залучають до самостійної пошуково-етнографічної діяльності, відповідної краєзнавчої роботи, при цьому ми ставили за мету їхній соціальний розвиток завдяки використанню набутих знань і вмінь у акторській справі на шкільній сцені.

Оптимальними, на нашу думку організаційними формами виховної роботи у плані вирішення проблеми формування соціальної активності студентів виявились секції та гуртки.

Індивідуальна соціально-виховна робота з підлітками-студентами у позанавчальний час передбачала вивчення їхніх пізнавальних інтересів і захоплень, залучення до різних виховних заходів та відповідної колективної діяльності. Формування соціальної активності здійснювалось шляхом розвитку емпатії (усвідомлення емоційного стану іншої людини), співчуття й співпереживання, на основі чого – надання посильної взаємодопомоги. Саме в підлітковому віці найбільш виражена потреба в опануванні переживань інших людей.

Отже у контексті реалізації програми “Формування соціальної активності підлітків-студентів” зусилля викладачів були спрямовані на вирішення наступних завдань:

- організація пошукової роботи, спрямованої на збереження історичної пам'яті воїнів, які загинули за Україну;

- розповсюдження інформації в підлітковому середовищі про шкідливість наркоманії та вживання спиртних напоїв;

- проведення виховних годин, зустрічей, диспутів, круглих столів, конференцій з участю студентів та їхніх батьків і родичів;

- розвиток форм студентського самоврядування з метою соціального виховання підлітків, захисту їхніх прав, вираження громадянської позиції, підвищення політичної культури.

Все це у сукупності сприяє усвідомленню підлітками загально прийнятих норм ідентифікації себе як особи, що належить до людської спільноти, прояву соціальної активності .

Список використаних джерел:

1. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи:

- Монографія / О.В. Безпалько. – К.: Науковий світ, 2006. – 363 с.
2. Клімкіна Н. Виховання соціальної активності підлітків із неповних сімей в умовах гуманізації суспільства / Н. Клімкіна // Джерела: Науково-методичний вісник Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2007. – № 3–4 (51–52). – С. 89–95.
 3. Соціальна робота з молоддю в Україні: Збірник інформаційно-методичних матеріалів / За заг. ред. І.Д.Зверєвої. – К.: АТ “Столиця”, 1997. – 152 с.
 4. Щербань П.М. Пам’ятай ім’я своє: Заповіді сімейної педагогіки: Навч. Посібник / П.М. Щербань. – К.: Вища школа, 2006. – 191 с.

СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Федоришин О.П.
Рівне

КОЛАБОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

***Резюме.** У статті розглядається колаборативне навчання як інтерактивний підхід до навчання, де студенти і викладачі працюють разом для того, щоб створити спільну основу знань. У колаборативній моделі студенти і викладачі виконують у навчальному процесі ролі, які зовсім відрізняються від традиційних, орієнтованих на викладача підходів до навчання. Студенти стають повноправними співучасниками навчального процесу, відповідальними не тільки за своє особисте навчання, але й за результати своїх колег. Викладачі виконують роль швидше посередника, який має створити ситуацію та сформулювати ряд завдань, які дають можливість студентам навчатись самостійно.*

***Ключові слова:** колаборативне навчання, інтерактивний підхід, навчальний процес, взаємодія, командна робота, кооперативне навчання.*

Вступ. Останнім часом зростає інтерес до групового навчання. Сучасний процес навчання іноземної мови передбачає взаємодію вчителя з студентами та студента один з одним. На сучасному етапі виникає потреба у

сучасному та ефективному оволодінні іноземною мовою, що призводить до виникнення та створення нових педагогічних технологій – так званих «активних методів».

Одним із таких активних методів є метод колаборативного навчання, який акцентується не просто на спільній діяльності студентів, а й на тісному, взаємозалежному та активному співробітництві з метою спільного пошуку вирішення поставлених завдань. Метод колаборативного навчання сприяє формуванню всіх компетенцій і, що важливо – пріоритетній комунікативній, яка є основною метою навчання іноземної мови, що і підкреслює **актуальність** опанування цим методом викладачами та виділяє **проблему** активізації та ефективності навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея колаборативного навчання виникла ще у 20-ті роки ХХ ст. Проте розробка його стратегій почалася лише в 70-х роках в різних країнах світу (Великій Британії, Канаді, Західній Німеччині, Австралії, Нідерландах, Японії, Ізраїлі та ін.).

Основна ідеологія колаборативного навчання була детально розроблена трьома групами американських педагогів з університету Джона Хопкінса (Р.Славін), університету Міннесота (Роджерс Джонсон і Девід Джонсон, 1987) і групою Дж.Аронса (Каліфорнія, 1978), а також групою Шломо Шаран Тель-Авівського університету (Ізраїль, 1988).

Колаборативне навчання має британське походження. Дослідження проводили англійські викладачі (Gilles R.M., Adrian F.), які досліджували шляхи допомоги студентам у набутті досвіду професійно спрямованої взаємодії через підвищення їх активності у навчанні.

Термін «колаборація» у перекладі з англійської мови «collaboration» означає працювати разом задля досягнення спільної мети (*collaborative* – загальний, об'єднаний, спільний). Стратегія колаборативного навчання (*collaborative learning*) є поширеною моделлю партнерства у навчанні.

В основі колаборативного навчання покладено консенсус, що формується на основі кооперації членів групи на протиположному

принципу, який є характерним для традиційної педагогіки. Це рекурсивний процес, коли суб'єкти діяльності з бажанням і прагненням налаштовані на співпрацю та досягнення результату [1, 66].

Колаборативне навчання передбачає моделювання професійних ситуацій, спільне вирішення поставлених проблем. При цьому виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу (в тому числі і викладача) або будь-якої ідеї (у тому числі тієї, що транслюється викладачем). У такій ситуації студент стає суб'єктом взаємодії, активно бере участь у процесі навчання, слідуючи своїм індивідуальним маршрутам, реалізуючи свої освітні запити.

Учасники мають характеризуватися достатньою комунікативністю й ініціативністю. Взаємини між учасниками колаборативної групи детермінуються такими характеристиками як демократичність, рівноправність, автономність [1, 68].

Акцент робиться не на індивідуальному виконанні завдання, а на динаміці розвитку співпраці між учасниками. Завдання розподіляється таким чином, де кожен відповідає за окрему частину, виконання якої сприяє досягненню загальної поставленої мети.

Johnson [6] виділяє п'ять основних елементів, які відрізняють метод колаборативного навчання від інших підходів:

- позитивна взаємозалежність, яка означає, що дія окремого студента прямо пов'язана з діями інших учасників навчальної ситуації як студентів, так і викладача. При цьому, кожен учасник має своє завдання і відповідає за ефективність роботи всієї групи.;

- взаємодія «обличчям до обличчя» (face-to-face), яка означає, що студенти розігрують навчальні ролі, допомагаючи один одному навчатися та оволодівати новими знаннями і навичками;

- індивідуальна підзвітність, яка вимагає, щоб робота кожного студента була гідно оцінена на фоні групи з врахуванням особистого внеску та відповідальності або викладачем, або викладачем і групою;

- соціальні навички, які передбачають той факт, що студенти можуть мати обмежений доступ і повинні вдосконалювати навички міжособистісних та групових стосунків. Розвивати ефективні способи комунікації, вміти працювати в команді, вирішувати конфлікти, що веде до успішного навчання;

- групова підтримка, яка полягає у здатності всіх учасників підтримувати позитивні робочі стосунки між собою у процесі навчання та вимагати повної взаємодії один від одного для досягнення поставленої мети.

Згідно Dillanbourg, «найповніше визначення колаборативного навчання полягає в тому, що це є ситуація, в якій 2 і більше людей вчать, або роблять спробу навчитися чомусь разом» [3; 2]. Тобто, у цій моделі викладачі і студенти стають активними учасниками навчального процесу.

Мета статті полягає в тому, щоб акцентувати увагу викладачів на методі колаборативного навчання, який допомагає значно активізувати навчальний процес та зробити його ефективнішим.

Завдання – проаналізувати, охарактеризувати та визначити місце колаборативного навчання у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У колаборативній моделі студенти і викладачі виконують ролі, які цілком відрізняються від традиційних підходів, орієнтованих на викладача. Студенти стають повноправними співучасниками навчального процесу, у якому беруть на себе відповідальність не тільки за своє власне навчання, але й за результати своїх колег. Викладач виконує роль швидше посередника, який має створити ситуацію та сформулювати ряд завдань, які дають студентам можливість навчатись самостійно.

Колаборативне навчання (collaborative learning), або навчання у співробітництві – це швидше підхід, така загальна ідея, а не технологія. Разом з ним ще є кооперативне навчання. Англійські слова «collaboration» і «cooperation» – синоніми і можуть перекладатися як «співробітництво». Самі ідеї, закладені у цих двох поняттях, співзвучні. Між «навчанням у

співробітництві» і «кооперативним навчанням» є багато спільного. Перш за все – це спільна мета перенести процес з «вчитель орієнтованого» навчання на «учень – орієнтоване» навчання. А також спільні ідеї: навчання у колективі, взаємооцінка, навчання у малих групах, взаємозалежність і т.п.

І все ж таки між ними є різниця. Навчання у співробітництві – це спільне (розподілене) дослідження, коли ті, хто навчаються, працюють разом, колективно конструюють нові знання, а не відкривають об'єктивні реалії, застосовуючи знання у вже готовому вигляді. При цьому чітко видно дві процесуальні сторони у співробітництві:

- спілкування один з одним у складі колективу;
- власне процес навчання.

А кооперативне навчання визначається як набір процесів, які допомагають людям взаємодіяти один з одним з метою досягнення якоїсь конкретної мети специфічного змісту, тобто це вже є технологія. Вона більш ефективна, ніж навчання у співробітництві, більш контрольована з боку вчителя. Кооперативне навчання, на відміну від навчання у співробітництві, передбачає більшу структурування діяльності учнів, більше керівництво і контроль з боку вчителя за цією діяльністю. В той час як навчання у співробітництві – це підхід до навчання, основна ідея якого полягає в тому, що учні збираються в групи для спільного вирішення завдань. Навчання у співробітництві засноване на ідеї, що навчання відбувається у процесі спілкування, тому соціальний аспект цього підходу є більш важливим, ніж в рамках кооперативного навчання.

Для того, щоб і кооперативне, і колаборативне навчання було ефективним, викладачу потрібно пам'ятати, що:

- студенти мають бути активними;
- викладач стає на місце студента, а студенти – навчають;
- має бути повага до кожного члена групи;
- завдання має бути цікавим;
- потрібно оцінювати різноманітність та внесок кожного;

- студенти повинні відпрацьовувати навички для вирішення конфліктів, які постають перед ними;
- члени групи застосовують вже набуті раніше знання і досвід;
- мають бути чітко поставлені завдання і цілі;
- потрібно використовувати широкий набір дослідницьких інструментів;
- студенти інвестують у своє навчання.

Важливим фактором ефективності є створення умов, або навчального середовища, спрямованого на обмін студентами досвідом навчання та використання навчальних стратегій (план дій керування власним процесом навчання), а також для розвитку навчальної автономії.

Перший крок до розвитку навчальної автономії – визначення тих стратегій, які вже існують:

- обмін досвідом у групі (наприклад, обговорення того, як краще готуватися до екзаменів або читати тексти за спеціальністю);
- взаємні інтерв'ю;
- заповнення анкет (роздає викладач – наприклад, про визначення свого стилю навчання).

Наступний крок – презентація навчальних стратегій:

- вербалізація окремих етапів планування, проведення і контроль (в тому числі використовуються роздуми вголос);
- рефлексія з приводу навчальних стратегій;
- описання стратегій (наприклад, на таблицях, де крок за кроком описується та показується навчальна стратегія).

Далі йде використання навчальних стратегій:

- застосування видів діяльності, які вимагають використання певних навчальних стратегій;
- повторення тренувань з використання окремих стратегій;
- складання навчального плану та вибір навчальних стратегій для конкретних завдань і, нарешті, оцінка використання навчальних стратегій;

- самостереження студентів та обмін досвідом у групі;
- анкети для оцінки та самооцінки;
- використання так званих «щоденників студентів», в яких описуються роздуми з приводу свого навчання;
- використання протоколів підготовки певного завдання або заходу.

Сама послідовність етапів заняття залишається такою ж, як і у традиційному навчанні: актуалізація, вивчення нового матеріалу, використання вже вивченого матеріалу, виконання домашнього завдання.

Колаборативне навчання вимагає значної підготовки самого викладача та тривалого вдосконалення своїх навичків та умінь. Викладач, який застосовує метод колаборативного навчання, повинен володіти знаннями набагато більшими ніж ті, які потрібно передати студентам та вміти так організувати процес, щоб змусити їх працювати. Він має чітко розуміти суть колаборативних моделей, володіти такими методами, які визначають характер взаємодії між тими, хто навчається, вміти спрямовувати їх на досягнення поставленої мети, забезпечити основу для навчання. «Колаборативна ситуація – це, свого роду, вид соціальної угоди або між самими учасниками, або між учасниками та викладачем» [6].

Висновки. Проведені дослідження підтверджують, що колаборативне навчання приносить позитивні результати – допомагає студенту стати активним, підвищує мотивацію до навчання, сприяє глибокому засвоєнню матеріала та зростанню інтереса до предмета, а також може бути особливо корисним для студентів у розвитку своїх соціальних здібностей.

Студенти вчаться приймати більш продумані рішення та аргументовані кроки, глибше розуміти матеріал, критично мислити. Зростає їх мотивація до пізнання в цілому і до освіти окремо, розвивається здібність сприймати ситуацію з різних сторін та будувати більш позитивні взаєностосунки з партнерами, незалежно від релігійної, національної або соціальної приналежності. Таке навчання формує також і більш позитивне ставлення до

викладачів, самооцінки, укріплює психологічний стан та соціальні компетенції.

Список використаної літератури

1. Кожушко С. Стратегії колаборативного навчання у вищому навчальному закладі / С. Кожушко // Молодь і ринок. – 2014. – №5. – С.65-70.
2. Brown H. Foundational methods: Understanding teaching and learning / H.Brown, D.C. Ciuffetelli (Eds.). – Toronto: Pearson Education, 2009. – p.507.
3. Dillenbourg P. Whan do you mean by collaborative learning? / P. Dillenbourg // Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches. – 1999. – Oxford: Elsevier. P.2. – pp. 1-19.
4. Gilles R.M., Adrian F. Collaborative learning: The Social and intellectual Outcomes of Learning in Groups / R.M.Gilles, F. Adrian. – London: Farmer Press, 2003.
5. Glenn T. Does Collaborative Learning Work? Presentation at Humber College ShowCase, Toronto, Canada, May 25, 2004.
6. Johson D.W. Active lerning: Cooperation in the collage classroom / D.W.Johson, R.T. Johnson, K.A.Smith. – Edina, MN:Interaction Book Company, 1991.

Резюме. В статье рассматривается колаборативное обучение как интерактивный подход к обучению, в котором студенты и преподаватели работают вместе с целью создать общую основу знаний. В колаборативной модели студенты и преподаватели исполняют в учебном процессе роли, которые совсем отличаются от традиционных, ориентированных на преподавателя подходов к обучению. Студенты становятся полноправными соучастниками учебного процесса, отвечающими не только за свое личное обучение, но и за результаты своих коллег. Преподаватели исполняют роль скорее посредника, который должен создать ситуации и сформулировать ряд заданий, которые дают возможность студентам обучаться самостоятельно.

Ключевые слова: колаборативное обучение интерактивный подход, процесс обучения, взаимодействие, командная работа, кооперативное обучение.

Resume. *In the article collaborative learning as an interactive approach to learning where students and teachers work together to create a common body of knowledge is considered. In the collaborative model students and teachers assume roles in the learning process quite distinct from traditional, teacher-oriented approaches to learning. Students become empowered contributors to the learning process, responsible not just for their own learning but for the outcomes of their peers as well. Teachers perform a role more of a facilitator to create an environment and construct a set of tasks that will enable students to learn on their own.*

Key words: *collaborative learning, interactive approach, learning process, interaction, teamwork, cooperative learning.*

Viktoriya Fedoryshyna
Toronto, Canada

TEACHING PROFESSION IN ONTARIO, CANADA

Teaching preparation in Ontario has been changing over years to meet high standards of the profession and an increasing demand for elementary and secondary education. It was a significant shift in authority over education. It was time when teachers were prepared in teacher training colleges under the provincial government and received authorization to teach from the Ontario Ministry of Education. Nowadays teachers are prepared in universities and accredited by the regulatory body for the teaching profession in Ontario, Ontario College of Teachers. It is a story of successful reforms and changes that have become a model to follow for other Canadian provinces/territories as well as other countries.

Ontario College of Teachers was created in 1997 through the legislature, the Ontario College of Teachers Act, 1996 (Bill 31) with the core mandate to serve and protect the public interest. [1; c.12, s. 3(2)] Thus, the public can expect that those who teach its children are well-trained, qualified and fit to be trusted. Hereafter, anyone who wants to teach in publicly funded elementary and secondary schools in Ontario has to be a member in Good Standing of the College.

The majority of College members are classroom teachers, but vice-principals, principals, supervisory officers and directors of education must also be certified teachers to hold the positions they do. College members work in faculties

of education, the Ministry of Education, teachers' federations, the College, independent schools, First Nations schools and many other institutions in Ontario, as well as in other parts of Canada and around the world.

There is sometimes a misconception, especially between the internationally-educated applicants, that the College is an educational institution and provides courses trained to become teachers. The true goals of the Ontario College of Teachers are established in the College of Teachers Act:

1. To regulate the teaching profession and to govern its members.
2. To develop, establish and maintain qualifications for membership in the College.
3. To accredit professional teacher education programs offered by post-secondary educational institutions.
4. To accredit ongoing education programs for teachers offered by post-secondary educational institutions and other bodies.
5. To issue, renew, amend, suspend, cancel, revoke and reinstate certificates of qualification and registration.
6. To provide for the ongoing education of members of the College.
7. To establish and enforce professional standards and ethical standards applicable to members of the College.
8. To receive and investigate complaints against members of the College and to deal with discipline and fitness to practise issues.
9. To develop, provide and accredit educational programs leading to certificates of qualification additional to the certificate required for membership, including but not limited to certificates of qualification as a supervisory officer, and to issue, renew, amend, suspend, cancel, revoke and reinstate such additional certificate.
10. To communicate with the public on behalf of the members of the College.
11. To perform such additional functions as are prescribed by the regulations. [1; c.12, s.3(1)]

Based on these objects, the College created appropriate departments responsible for each activity:

- Standards of Practice and Accreditation Department support accreditation reviews of the faculty of education programs at Ontario universities; support reviews of Additional Qualification programs offered by faculties of education and other providers; conduct research, analyze and develop policies and programs related to initial and ongoing teacher education and teaching practice; support the College's standards of practice, ethical standards and professional learning framework for the teaching profession.

- Membership Services Department create and maintain records for College members; process applications for membership; evaluate qualifications of applicants for College membership; determine whether international qualifications and credentials meet Ontario requirements; evaluate Additional Qualification requirements and equivalencies for teachers.

- Investigations and Hearings Department receive complaints about College members from parents, educators, school boards and general public; support discipline and fitness to practise hearings; investigate discipline and fitness to practise complaints.

- Corporate and Council Services Department support Registrar, Deputy Registrar, College Council and Committees; communicate the College messages; monitor legislation and provide background research on issues relevant to the profession of teaching and professional regulators. [2]

Legislature also stated how the College should be governed. Presently Council consists of 23 members of the College elected by teachers and 14 members of the public appointed by the Ontario provincial government. Council members are elected for three--year terms. Council meets at least four times a year and meetings are open to the public. While Council members develops and approves policies that regulate the teaching profession in Ontario, Registrar and Deputy Registrar must ensure that they are enforced and followed.

It is interesting to look at the transition stage from the Ministry of Education to the regulatory body. One of the early initiatives of the College was to establish a process to transfer existing teachers from the Ministry of Education and to handle applications from new teachers and keep all these records. Also College Council had to oversee the professional misconduct and establish a disciplinary process for “bad” teachers. Though the College is about teachers, it protects public and handle complaints against members. Disciplinary hearings are open to public, and the results are published in the professional magazine, *Professional Speaking*, “on blue pages” and on the College website. This comes forward as the College is true to its commitment to accountability and openness. The next initiative was the public registry, making available to the public a list of all certified teachers in Ontario and their qualifications, education history and any disciplinary convictions.

Another important event in the college history occurred when Council oversaw the development of standards of teaching practice and ethical standards. The process involved extensive consultation with teachers, government authorities and the public throughout the province. As a result, two documents were created: the *Standards of Practice for the Teaching Profession* in 1999 and the *Ethical Standards for the Teaching Profession* in 2000. They describe what it means to be a teacher in Ontario. The College advise new teachers to learn about the goals and aspirations of a teaching profession dedicated to student learning and embrace the ethical standards of care, trust, respect and integrity. Council regularly revises the standards through 5 phases and significant input from teachers, education partners and parents.

One more initiative took place during 1997-2000 when it was decided to begin a pilot accreditation project. [4] Then 11 teacher education programs were reviewed based on the program content, faculty, practicum and professional resources. Each existing program received an initial accreditation. Thus, students who graduated from accredited teacher education programs in Ontario are automatically recommended for the certification, but for those who graduated from

non-accredited programs in the province, out-of-province or outside the country require to go through course-by-course evaluation by the College.

It is worth to mention that before the College was established, school board superintendents were responsible for evaluating the fluency in English or French of prospective teachers. Evaluation methods varied across the province and sometimes language proficiency was also predictably uneven. In 1999, the College introduced procedures to ensure that new applicants were proficient in either English or French before being granted membership and, at the College's request, the provincial government the following year made language proficiency a part of teacher qualifications.

The College also care about the stresses new teachers encounter. Thus, in 2001 a new study “Transition to Teaching” tracked the post-certification employment of new teachers. It aimed to review the career progress of new teachers and come up with new policies and programs that would help them more easily adjust to the classroom and support them in entering into the profession. The success of the study proved its benefits and determined that it should continue. Nowadays Transition to Teaching reports provide employment statistics and teacher testimonials and are valuable resources to educators and the public.

Ontario College of Teachers is not just a regulatory body but is a source of resources and support for teachers. Though it serves for public good, the College is a channel for good teaching practices and experiences. It has a large library full of methodology books, teaching practice guides, lesson plans and teaching standards. Also the College issue quarterly magazine “Professional Speaking” in which already professional teachers share their experience, which provides links to books and articles to help teachers with resources and current issues in the teaching profession. So teachers stay always updated with resources and regulations.

In 2004, the College entered into a partnership with LASI World Skills and Skills for Change to support a project “Teach in Ontario” which helped immigrant teachers gain certification and find job as a teacher. The number of internationally trained teachers applying to the College for certification has been constantly

growing. Some could not initially meet qualification requirements set out in Ontario regulation; that's why the College provides each person with clear individualized information about what they need to do to meet the requirements. The College also has developed an extensive resource library and database of information on teacher education programs in other countries to help in the process of better understanding foreign qualifications and evaluating internationally educated teachers.

The great attention is given to Aboriginal communities. In 2006, the College significantly increased its partnership to ensure that Aboriginal students have equal educational opportunities. The College has encouraged them to consider the teaching profession; through the accreditation process, the College works with faculties to provide focused teacher education. Through the Teachers' Qualifications Review process, the College ensures that its members have access to Additional Qualification programs with a focus on teaching Aboriginal students and subjects. Moreover, the College has developed requirements for those who are First Nations, Inuit or Métis applicants without a university degree applying to teach the Primary-Junior grade and requirements for those who would like to become a teacher of a Canadian native language.

The major step in the development of excellent services for clients became e-services. From its beginnings, the College has pushed the boundaries in communicating with its members from their computers. Applicants can apply for membership online, track their record online, share their qualifications with prospective employers via Find a Teacher function on the College website, pay their membership fee, ask questions, read the current and back issues of "Professionally Speaking" as well as more online articles and educational research, take part in consultations, share feedback, receive the College's electronic newsletter and perform a wide range of other actions by electronic means. Faculties of education can report members' completion of additional qualifications via the College website and parents can sign up for and receive the College's public newsletter the same way.

The Ontario Labour Mobility Act in 2009 determined one of the most recent changes for the College. This law ensures that professionals and tradespeople certified in one Canadian province/territory will be considered to have met the requirements for certification in other Canadian jurisdictions without having to undergo material additional training or assessment or meet additional experience requirements. [3] Thus, Ontario teachers can now also move more freely between provinces and territories to practice their profession.

As of September 1, 2015, Ontario's teacher education program changed. The four--semester program with an increased practicum of 80 days includes an enhanced focus in areas such as special education, how to teach using technology, and diversity. In 2011 the Ontario government announced that it was extending teacher education in order to "help more of our students succeed in school and take the next step in creating the world's best--educated workforce" [5; 19].

This short history reflects the College's commitment to ongoing improvement in the regulation of Ontario's teaching profession in the public interest.

LITERATURE

1. Ontario College of Teachers Act, 1996. Retrieved from <https://www.ontario.ca/laws/statute/96o12#BK4>
2. Ontario College of Teachers Staff. Retrieved from <https://www.oct.ca/about-the-college/what-we-do/college-staff>
3. Ontario Mobility Act, 2006. Retrieved from <https://www.ontario.ca/laws/statute/09o24>
4. Professionally Speaking. *Pilot process was an important leadup to accreditation regulation*. March, 2003. Retrieved from http://professionallyspeaking.oct.ca/march_2003/accreditation_pilot.asp
5. The Ontario Liberal Plan 2011-2015. Retrieved from http://www.poltext.org/sites/poltext.org/files/plateformes/ont2011lib_plt_en_03042012_91307.pdf

Березіна Н. Л.

Броди

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ АКТИВІЗАЦІЇ ТА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

З початком реформування національної системи освіти українські вчені – педагоги почали активно працювати над розвитком освітніх технологій, а саме, технології життєтворчості. (Л.В.Сохань, І.Г. Єрмаков), технології кооперативного навчання (Г.С.Сизоненко), особистісно орієнтовані технології у вихованні (І.Д. Бех).

Педагогічна технологія завжди існує, у будь-якому процесі навчання і виховання, однак свідоме управління і вибір найкращої технології навчання і виховання все ще залишаються за межами можливостей хрестоматійної педагогічної науки і реальної практики.

Сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій навчання англійської мови – без використання мультимедійних засобів навчання та мультимедійних технологій навчання, які перетворюють навчання іноземної мови на жвавий творчий процес.

Спеціальна інтерактивна технологія – “мультимедія” забезпечує за допомогою технічних і програмних засобів роботу з комп’ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, зображенням та відео.

Властивістю мультимедії є інтерактивність, яка надає змогу користувачеві отримати зворотний зв’язок.

Використання комп’ютерних технологій у викладанні іноземної мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних та граматичних структур, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів.

Інноваційний простір XXI століття будуть визначати особистісно-зорієнтоване навчання, проектні, ігрові технології, кооперативне навчання, технології дистанційного навчання.

В комплекті цієї досліджувальної проблеми – завданням є розробка концептуальних, технологічних засад використання методу проектів у різних типах навчальних закладів, обґрунтування типологій проектної технології, місце у системі інтерактивного навчання і виховання.

Якщо освітні технології відображають загальну стратегію, то педагогічні технології втілюють тактику й реалізації у навчально-виховний процес через моделі навчання, виховання і управління.

Поняття “педагогічна технологія” тлумачиться як:

- проект педагогічної системи, який має реалізуватися на практиці;
- певний порядок, логіка і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, певна алгоритмізація спільної діяльності викладача та студента в процесі навчання;
- поетапний опис послідовності дій викладача та студента, спрямованих на досягнення будь-якого результату;
- інтегральна модель навчально-виховного процесу із чітко визначеними цілями, спрямованими на досягнення мети, моделювання змісту, форм, методів відповідно до поставленої мети;
- побудова діяльності викладача, коли усі дії, що її складають, репрезентовані як певна цілісність, спрямовані на досягнення передбачуваного результату;
- комплексна інтерактивна система, що охоплює велику кількість упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти;
- система алгоритмів, способів і засобів, комплексне застосування яких наближає до заздалегідь намічених результатів.

Як бачимо, у науці існують різні тлумачення терміна “педагогічна технологія”. Однак за своєю суттю всі вони зводяться до одного знаменника,

розуміння якого полегшить викладачу процедуру освоєння та впровадження педагогічних технологій. Отже, технологія – це процес:

- конструйований;
- чітко алгоритмізований;
- спрямований на отримання продукту заданої кількості та якості;
- суворо регламентований технологічною логікою процесу навчання;
- спрямований на підвищення ефективності навчального (виховного) процесу.

Найбільш суттєві ознаки, притаманні саме педагогічній технології: діалогічне цілепокладання, результативність, економічність, алгоритмічність, проєктованість, цілісність, керованість, коригованість, візуалізацію. Педагогічна технологія є складовою дидактичної й методичної систем.

Учені відзначають у педагогічних технологіях різні види ознак: діалогічність, алгоритмічність, цілісність, керованість. Так, діалогічність цілепокладання забезпечує гарантованість досягнення цілей, спроектованих як цільові орієнтири технології; алгоритмічність – поетапність досягнення мети за умови неухильного дотримання алгоритму, що вказує на наявність відповідної технологічної логіки; цілісність – єдність компонентів технології, підпорядкованих концептуальній ідеї; керованість – управління процесом конструювання технологічного продукту заданої кількості та якості, гарантованого автором-розробником. Управління здійснюється на основі діагностичного цілепокладання, планування, проєктування, варіативності й гнучкості, оптимального вибору засобів і методів досягнення мети.

Розглянемо технологію інтерактивного навчання, яка “має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють,

що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють”.

Структура технологічного інтерактивного заняття представлена такими етапами, що відбивають технологічну логіку досягнення передбачуваного результату:

- перший – мотивація;
- другий – оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- третій – надання необхідної інформації;
- четвертий – інтерактивна вправа;
- п'ятий – підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття.

На практиці викладачі застосовують здебільшого окремі елементи цієї технології на традиційних заняттях, а саме інтерактивні технології (методи): “Мозковий штурм”, “Броунівський рух”, “Мікрофон”, “Акваріум” тощо.

Заняття розробляються з урахуванням принципу розвивального навчання, особистісно-діяльнісного підходу до навчання і виховання студентів.

Якщо зважити, що урок є основною формою організації навчального процесу, то педагогічна технологія реалізуватиметься на ньому відповідно до заданої технологічної логіки, що й визначатиме специфіку впроваджувальної діяльності викладача.

У кожній технології цей результат свій. Тому при виборі технології викладачу доцільно спробувати самостійно виявити конкретну проблему в професійно-педагогічній діяльності, а тоді з'ясувати концептуальну ідею та цільове призначення інновації, з допомогою якої ця проблема розв'язуватиметься.

Метод проектів переважно розглядається як педагогічна технологія, “що відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті (саме педагогічна технологія, хоча у назві технології використовується слово

“метод”) і сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства.

На практиці реалізується принцип особистої зацікавленості студента в темі проекту. Отже, проект як метод “роботи з майбутнім” реалізує на практиці особистісно орієнтований підхід до студента і характер виховної взаємодії.

Мета розвивального навчання – формування теоретичної свідомості й мислення, узагальнених способів розумових дій; відтворення в навчальній діяльності логіки наукового пізнання; становлення студента як суб’єкта різноманітних видів і форм людської діяльності, зазначає І.Дичківська.

Суть технології полягає в тому, що цілеспрямована навчальна діяльність як особлива форма активності спрямована на розвиток суб’єктності, що передбачає процес самозміни студента. Її змістом є загальні способи дій щодо розв’язання різноманітних завдань.

Технологія розвивального навчання залучає студентів до процесу самостійної пошукової квазидослідницької діяльності, що свідомо сприймається як особиста мета. Цей процес відбувається не під керівництвом викладача, а за його безпосередньої участі. Студент виступає в ролі шукача нових знань. Він відкриває для себе найзагальніші наукові поняття, в яких відбито закономірності, глибинні причиново-наслідкові зв’язки тощо, опановує поняття не за зовнішніми, а за внутрішніми ознаками, розкриває теоретичні образи – ознайомлюється із загальними, що поступово збагачується конкретними фактами, знаннями.

Типологія занять: заняття формулювання навчального завдання; заняття моделювання способів розв’язання навчальних проблем; заняття контролю за результатами навчальної діяльності; заняття оцінювання результатів розв’язання навчального завдання.

Прогнозовані результати: розвиток суб’єктності, мислення, творчих здібностей, активності та ініціативності; формування дослідницьких умінь студентів.

Л.Занков розробив дидактичні принципи розвивального навчання: цілеспрямованість розвитку на основі комплексної розвивальної системи; системність і цілісність змісту; провідна роль теоретичних знань; навчання на високому рівні складності.

Викладач створює проблемні ситуації, розкриває суперечності; використовує різноманітні форми і методи організації навчальної діяльності, які сприяють розкриттю суб'єктного досвіду студентів; складає й обговорює разом з ними план заняття; створює атмосферу зацікавленості кожного студента в роботі групи; стимулює до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без страху припуститися помилки, отримати неправильну відповідь тощо; використовує в процесі заняття дидактичний матеріал, що дає студенту можливість вибрати найбільш важливий для нього вид і форму навчального змісту.

Прогнозовані результати: створення розвивального навчального середовища; всебічний гармонійний розвиток особистості студента.

Основні ідеї проблемного навчання були розвинуті у працях І.Лернера, М.Махмутова, А.Матюшкіна, В.Оконя, М.Сказкіна, А.Фурмана та ін.

Сутність проблемного навчання є ланцюгом проблемних ситуацій у різних видах навчальної діяльності студентів, управління їх розумовою (пошуковою) діяльністю щодо засвоєння нових знань шляхом самостійного (колективного) розв'язання навчальних проблем.

Навчальна діяльність реалізується у формах: проблемного викладу навчального матеріалу педагогом; залучення студентів до розв'язання проблеми, поставленої викладачем; самостійної пошукової діяльності студентів під час розв'язання визначеної проблеми, окресленої ними у процесі навчання.

Прогнозовані результати: розвиток творчих здібностей студентів, здатності до самостійної роботи; підвищення рівня навчальних досягнень.

Як зазначає Г.Селевко, на практиці інформаційними технологіями називають усі технології, які використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕВМ, аудіо, кіно, відео).

Інформатизація навчально-виховного процесу передбачає широке використання в освітньому процесі інформаційно орієнтованих засобів навчання на базі сучасних комп'ютерів і телекомунікаційних мереж. Широке застосування інформаційно-комунікативних технологій (програмоване навчання, експертні системи, мультимедія, імітаційне моделювання, предметні комп'ютерні заняття) сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу до студентів, поетапному засвоєнню ними знань, умінь і навичок.

Прогнозовані результати: формування умінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей.

Ігрові технології. Автори-розробники – Д. Ельконіні, В.Коваленко, Б.Нікітін, П.Підкасистий, М.Стронін та ін.

Гра як вид навчальної діяльності в умовах конкретної ситуації спрямована на засвоєння соціального досвіду, в якому формуються й удосконалюються вміння та навички студентського самоуправління.

У навчанні студентів використовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові, діловий театр, психо- та соціограма.

Прогнозовані результати: розвиток суб'єктності студентів, процесів саморегулювання та управління власною навчальною діяльністю.

Інтерактивні технології. Автори-розробники – О.Пометун, Л.Пироженко.

Інтерактивне навчання ґрунтується на концептуальній ідеї співробітництва, взаємонавчання. Процес пізнання відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх студентів.

Використовуються інтерактивні технології кооперативного, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань.

Прогнозовані результати: активізація пізнавальної діяльності всіх студентів, формування вмінь і навичок, ціннісно-сміслових орієнтацій; розвиток суб'єктності, мотивації до навчання.

Технологія інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей. **Автор-розробник – В.Шаталов.**

Принципи технології інтенсифікації навчання В.Шаталова: багаторазове повторення; обов'язків поетапний контроль; високий рівень складності; блочне вивчення матеріалу; динаміка діяльності; використання опор, орієнтовної основи дій. Особливості змісту (за Г.Селевко): навчальний матеріал подається великими дозами; поблочно структурований; оформлений у вигляді опорних схем-конспектів. Опорний конспект є наочною схемою, у якій подано інформацію, що її потрібно засвоїти. Він є своєрідною конструкцією системи взаємопов'язаних символів як заміників системи фактів, понять, ідей, наділених певним смисловим значенням.

Прогнозовані результати: формування системи знань, умінь і навичок; навчання всіх студентів незалежно від індивідуальних даних; прискорене навчання.

Технологія рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів. **Автор-розробник – В. Фірсов.**

Технологія передбачає уведення двох стандартів: обов'язкової загальноосвітньої підготовки (базовий рівень обов'язкового мінімального засвоєння знань всіма студентами) і поглибленої підготовки (додатковий рівень, визначає глибину оволодіння змістом навчального предмета особливо здібними та працелюбними студентами).

Прогнозовані результати: досягнення всіма студентами обов'язкових запланованих результатів навчання з огляду на рівень їх розумового розвитку.

Технологія колективного способу навчання. Автор-розробник – А.Рінін

Колективний спосіб навчання – це така організація праці, в процесі якої навчання здійснюється шляхом спілкування в динамічних (змінних) парах, коли учасники вчать один одного. Технологія ґрунтується на принципах наявності динамічних (змінних) пар студентів, взаємонавчання, взаємоконтролю, взаємоуправління.

До складу технології належать такі методики: вивчення текстового матеріалу; взаємообмін текстами та завданнями; розв'язування задач і прикладів за підручником; взаємні диктанти; вивчення віршів у змінних парах; робота із запитальниками; вивчення іноземної мови.

Прогнозовані результати: засвоєння знань, умінь і навичок; розвиток комунікативних якостей особистості; виховання працелюбності.

Технологія групових творчих справ. Автор-розробник – К.Баханов

Технологія поліфункціональна за суттю. На практиці вона може реалізуватися за різними технологічними схемами (жорсткими та гнучкими). Суть технології – виявлення та розвиток різних видів творчих здібностей студентів на основі стимулювання пізнавальних мотивів навчання, прагнення до самовираження та самоствердження.

Характерні риси технології: діагностика потенційних можливостей студентів та виявлення рівня розвитку здібностей до певного виду діяльності; визначення кола інтересів; залучення студентів до групової роботи; вільний вибір форм та методів роботи творчої групи; активна самостійна пошукова діяльність; розвиток пізнавальних здібностей, ініціативності та відповідальності за виконання наміченого плану дій; самореалізація.

Прогнозовані результати: самоствердження та самовираження студентів; реалізація творчого потенціалу; формування стійкої мотивації до вивчення предмета, самостійності, ініціативності та відповідальності.

**Інтегральна педагогічна технологія. Автор-розробник –
О.Мариновська.**

Інтегральна педагогічна технологія – це модель навчання, яка ґрунтується на виявленні в різних навчальних предметах однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій, закономірностей тощо) і поєднанні їх у якісно нову цілісність з метою створення цілісного образу світу.

Мета технології – створити оптимальні умови для розвитку та самореалізації студента шляхом формування цілісних знань про об’єкт, що вивчається. Вони слугуватимуть формою вираження його особистотісно розвивального потенціалу, основою творення “образу світу” для свідомості, що сприймає.

На практиці інтегральна технологія знаходить своє відображення в заняттях двох видів: бінарному та інтегрованому.

Прогнозовані результати: формування цілісних знань студентів засобами інтеграції змісту суміжних дисциплін; розвиток творчого потенціалу студентів.

**Технологія “Створення ситуації успіху”. Автор-розробник –
А.Белкін.**

Як зазначає О.Пехота, ситуація успіху – це суб’єктивний психологічний стан задоволення, який є результатом фізичного або морального напруження виконавця справи, творця явища. Вона досягається тоді, коли студент сам визначає цей результат як успіх. Успішність теж тлумачиться як успіх.

Характерною ознакою технології є психологічна підтримка розвитку особистості студента. Мета – створити ситуацію успіху для розвитку особистості, дати можливість кожному студенту відчувати радість досягнення успіху, усвідомити свої здібності, повірити у власні сили.

З цією технологією студенти умовно поділяються на чотири групи: надійні, впевнені, невпевнені, зневірені.

Прогнозовані результати: створення сприятливих психолого-педагогічних умов для саморозвитку та самореалізації особистості студента.

Технологія навчання як дослідження. Автори-розробники – В.Бухвалова, М.Кларін, Є.Коршак, Д.Левітас, О.Пехота та ін.

Поліваріативна технологія. Особливістю дослідницької діяльності студентів за технологією навчання як дослідження, зазначає О. Пехота, є суб'єктивне відкриття нових знань студентом.

Суть полягає у розробленні системи дослідницьких завдань, визначенні змістових блоків навчально-дослідницької діяльності у часовій перспективі.

Прогнозовані результати: формування досвіду дослідницької діяльності; розвиток інтелектуальних здібностей, пізнавальних мотивів учіння, інтересу до навчальних та наукових досліджень.

Технологія особистісно орієнтованого заняття. Автор-розробник – С.Подмазін.

Мета особистісно орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, яка будує свою діяльність та стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих (екзистенціальних) особистісних цінностей.

Прогнозовані результати: створення умов для розвитку суб'єктності, пізнавальних мотивів учіння, вільного вибору та відповідальності особистості студента за результатами власної діяльності.

Кожен студент має індивідуальну професійну траєкторію, і лише від нас, від нашого внутрішнього бажання залежить якою ця освітня траєкторія буде, куди спрямовуватиметься наш рух, угору чи вниз. Наша професійна траєкторія можлива за умови застосування у практиці нового впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Проблема на сьогодні полягає у тому, щоб надати викладачу методологію вибору та механізм реалізації відібраного вченими змісту освіти в реальному навчальному процесі з урахуванням як інтересів та здібностей студентів так і його творчої індивідуальності.

Окремі форми і методи навчання поступаються цілісним педагогічним технологіям загалом і технології навчання зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія / К.Бабанов. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
2. Галушко С. Сутність інноваційних технологій навчання та їх роль в активізації пізнавальної діяльності студентів. – Проблеми підготовки сучасного викладача. № 9.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./ І.Дичківська. – Х.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./ І.Дичківська. – Х.: Академвидав, 2004. – 331-333 с.
5. Єрмаков І. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: Практико-орієнтований збірник/ І.Єрмаков, Д.Пузіков; за ред.Л.Сохань. – К.: Освіта України, 2007. – 212 с.
6. Калініна Л. Проект інноваційної школи: стратегічне планування, управління інноваційними / Л. Калініна, Т.Капустеринська. – Х.: Основа, 2007. – 96 с.
7. Кукла О. Впровадження нових освітніх технологій в процесі вивчення іноземних мов /О.Кукла // Англійська мова та культура. – 2004. – № 5. – с.4-5.
8. Малиновська О. Упровадження педагогічних інновацій: система проектно-впроваджувальної діяльності / О.Малиновська // Імідж сучасного педагога. – 2007. - № 3. – С. 34-39.
9. Малихін А. Методика підготовки майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій навчання. – Рідна школа. – 2004. – № 11. – С. 24-25.
10. Мелихіна С.В. Активізація як основа дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів. – Педагогічні науки. – № 5. – 2011.

11. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / За заг. Ред. О.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
12. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

УДК 811.162.1:37.016(481)

*Monika Stapor
Folkeuniversitetet-Øst
Polish Saturday School in Oslo*

**EDUCATIONAL SITUATION OF TEACHING POLISH LANGUAGE IN
NORWAY**

**ОСВІТНЯ СИТУАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В
НОРВЕГІЇ**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛЬСКОГО
ЯЗЫКА В НОРВЕГИИ**

Abstract:

Poles are the largest group of immigrants living in Norway. Deeper penetration into the structure of society of the Polish people will diagnose its current needs and anticipate their future requirements. This raises the need for a variety of interdisciplinary research on the problems of migration, as well as analyses of cultural studies, sociology, linguistics, cultural psychology. At the moment the most urgent is educational aspect. The high increase of births of Polish children can predict that in a few years Norway will face an even greater challenge than today. That is why it is significantly important to take care of the development of Polish schools abroad and strive for its popularization. This article shows the educational situation of teaching Polish language in Norway. Author presented history of teaching native languages in Norway, the way of organizing teaching Polish as a mother tongue and types of activities. Colonial education in the Kingdom was characterized from different perspectives: profile of pupils and teachers, teaching materials, demand.

Key words: *Polonial schools, Norway, education, challenges, Polonial school, teachers.*

Моніка Стомпор

Осло, Норвегія

У статті описується ситуація польської мови у Норвегії. Представлено історію викладання рідних мов у Норвегії, спосіб існування польської мови як рідної та види занять. Суботні польські школи охарактеризовано з різних аспектів, а саме учнів, викладачів, матеріалів викладання, потреб. У статті представлено діяльність та специфіку найстаршої польської школи у Норвегії.

Ключові слова: Норвегія, освіту, проблеми, школи, вчителі.

В статье описывается ситуацию польского языка в Норвегии. Представлена история преподавания родных языков в Норвегии, способ существования польского языка как родного и виды занятий. Субботные польские школы охарактеризованы с разных точек зрения, а именно учеников, преподавателей, материалов преподавания, потребностей. В статье представлено деятельность и специфику старейшей польской школы в Норвегии.

Ключевые слова: Норвегия, образование, проблемы, школы, учителя.

Introduction

Poles are the largest group of immigrants living in Norway. According to the latest research carried out by *Statistics Norway* they are the biggest group of emigrants on the Norwegian territory. At the beginning of 2016 their number stood at 95 700 people. Polish community in Norway – comparing to other nationalities - is relatively new group, created just few decades ago. For this reason making researches on this group is a challenge not only for sociologists, but also for linguists, ethnographers and developmental psychologists and intercultural. Deeper penetration into the structure of society of the Polish people in Norway will diagnose its current needs and anticipate their future requirements. This raises the

need for a variety of interdisciplinary research on the problems of migration, as well as analyses of cultural studies, sociology, linguistics, cultural psychology. At the moment the most urgent is educational aspect. The high increase of births of Polish children can predict that in a few years Norway will face an even greater challenge than today. That is why it is significantly important to take care of the development of Polish schools abroad and strive for its popularization.

Roman Laskowski shows that an immigrant in a new country faces many challenges, i.e. accommodating to different living conditions as fast as possible. At the same time an immigrant has to keep in mind that he must keep his culture's identity.¹ The researcher underlines that children especially will face many challenges and that they should be provided the right development in two languages and two cultures. Their upbringing in the multicultural spirit lies both on Polish side and on the country that takes them.²

Copenhagen Declaration is a document that clearly shows the understanding of these needs. It states that:

*Accepting the immigration process as taking up the actions that respect societies' cultural diversion, we endorse initiating and organizing such actions by polish teachers. Thanks to them young Polish generations will be able to create in the nearest future society that will matter in their new countries that shall partake actively in the social life both in their ethnical groups and in the country that takes them.*³

In order to promote teaching Polish as native and second language in Nordic countries, Nordic Union of Polish Education was called up. The notion to create common educational organization was born in Sweden in 2009. Its' main goals are:

1. Initiating and endorsing various forms of cooperation between UE's organizations,

¹ R. Laskowski, *Język a tożsamość etniczna. Kształtowanie się poczucia narodowego młodej polskiej diaspory w warunkach wielokulturowości* (Eng. *Language and ethnic identity. Formation of national consciousness of the young Polish diaspora in terms of multiculturalism*) [in:] „LingVaria” VIII, 2(16), Kraków 2013, p. 78.

² *Ibidem*, p. 82.

³ The text comes from Copenhagen Declaration.

2. Taking activities to enhance Polish education standing and providing legal and organizational frameworks for their functioning in Scandinavian countries,
3. Developing the cooperation between organizations associated in UE with education authorities in Poland, especially in terms of consultancy of education projects connected to Polish education outside Polish borders,
4. Increasing the quality of educating students in the area of Polish language as native and foreign, education and Polish culture in Scandinavian countries by taking joint education initiatives,
5. Cooperation with foreign and international organizations and institutions in terms of propagating teaching native languages, teaching Polish as foreign language, Polish education and culture,
6. Initiating the works promoting teaching native languages, learning Polish language as foreign and Polish education and culture in Scandinavian countries,
7. Acting for increasing the awareness towards multilingualism among parents.⁴

The key areas in which Nordic Union of Polish Education operates are: migration processes and their educational consequences, integration models in foreign education systems, migration student and his native education aspirations, teacher of migration student and his/her qualifications, parents and other people from a student's environment, native education supporting system, Polish education organizations and their role in supporting the education.⁵

Nordic Union of Polish Education is mainly interested in integrating a student with cultural values of country of origin and a country to which he/she migrated, obeying the principle of culture and language dialogue, noticing student's candour and shaping his/hers identity connected to the country of origin and open to other cultures.⁶

⁴ http://unianordycka.com/unianordycka/wp-content/uploads/2012/10/NUOP_Gotowy_Raport-2-10-12.pdf, p. 11.

⁵ *Ibidem*, p. 12.

⁶ *Ibidem*, p. 12.

In Scandinavian countries teaching Polish language and culture can be done in three ways: a) teaching Polish as native language in local education systems, b) teaching Polish language, history and geography at Polish social schools, c) teaching at School Consultancy Points by RP embassies.⁷ It is worth mentioning in few words, what were the beginnings of teaching foreign languages in Norway.

The history of teaching native languages in Norway

Teaching native languages in the Kingdom counts barely 40 years. It was started around 1970. Two years later in Oslo the first program was implemented at schools. It was adjusted to immigrant students' needs. Special classes for kids, who did not know Norwegian were created. The goal for these classes was effective teaching students so that in a brief period of time they could partake in classes with their Norwegian friends. Unfortunately, due to the shortage of proper teaching staff not each and every migrant child could have attended such classes.⁸

The situation changed in 1976, when European Parliament gave Norway additional funds for teaching native languages. At that time the number of immigrants in the Kingdom began to rise dramatically and providing the possibility of teaching native languages became a great challenge to Norway's authorities. At that time teaching minorities' languages was municipality's responsibility.⁹ During the following years that approach changed – nowadays each school can make decisions on its own, whether it wants to support or not. Many schools in the capital city decided to allocate all the additional funds for teaching immigrant-children Norwegian language.¹⁰

Students, who receive primary and secondary education in a language different than Norwegian have the right for *special teaching until they reach level of knowledge high enough to study according to regular education program in*

⁷ *Ibidem*, p. 16.

⁸ *Ibidem*, p. 22.

⁹ *Ibidem*, p. 22.

¹⁰ *Ibidem*, p. 23.

*Norwegian language. If it is necessary, students have the right to study their native language and bilingual education.*¹¹ The main goal of such education is to help students use Norwegian language in a better way, and developing four skills (speaking, listening, reading, and writing) in native language. Thanks to such actions multicultural sensitivity increases and it *develops student's identity and bilingualism in a comparative perspective.*¹²

Organizing teaching Polish language as native in Norway

Nordic Union of Polish Education states that:

*According to Norwegian law, each student of primary or secondary school, whose native language is not Norwegian, has the right to learn Norwegian as the second accordingly to student's needs, until he is proficient enough to participate in classes with peers.*¹³

According to *Education Act* immigrants' children have the right to learn native language at primary and secondary school, if their language skills in Norwegian are insufficient to study in that language. If they do not achieve a desirable fluency during their education at school, they also have the right to attend a bilingual professional training.¹⁴

The responsibility lies on municipality. Its' task is to assign an immigrant student a teacher who uses both Norwegian and Polish languages, who will allow him to learn a new language by using his native language.¹⁵

In Norway teaching native language in various municipalities is different, it depends on financial standing of schools. Main guidelines could be contained in 7 points: employed teachers do not need to have education in Polish language and teacher's license; teaching takes place at school, to which a student goes to; teaching takes place during lessons; amount of hours devoted to teaching native

¹¹ *Ibidem*, p. 23

¹² *Ibidem*, p. 23.

¹³ *Ibidem*, p. 34.

¹⁴ *Ibidem*, p. 47.

¹⁵ *Ibidem*, p. 48.

language is not specified; the number of students partaking in classes is not specified; it is possible to teach in an individual manner; subject *Native Language* is not included to certificate.¹⁶

Types of Polish lessons conducted in Norway

To give a proper perspective of Polish language lessons that are conducted in Norway all data were put in a table form as presented below¹⁷.

	Extra classes during primary education	Paid in Saturday social schools
Number of students	No data	Around 700
Tendency	Growing	Growing
Students' age	7 - 14	6-18 lat
School year	from 15th August until 24th June	The beginning of September – until 20th June
Number of hours per week	1-2	ok. 10 h per month
Days of week	From Monday to riday, during classes or after classes	Classes carried out on Saturdays
Terms and conditions	Polish language should be used on every day basis, students are obliged to partake actively during classes	A student should speak Polish language
Teaching scheme	Teaching based on: <i>Læreplan i morsmål for språklige minoritetet.</i>	Programme based on MEN education programme for Polonial schools
Main goals of teaching	Keeping and maintaining language skills, learning about native language,	Keeping and maintaining language skills, developing the knowledge of native

¹⁶ *Ibidem*, p. 49.

¹⁷ Source: Nordic Union of Polish Education, p. 51.

	strengthening national identity and developing bilingual identity	language, strengthening national identity
Municipalities' duties	Each school that takes a child has the duty to inform about the possibilities of learning Polish language, parents have the right to official information about teaching process, they inform school's headmaster and municipality about the desire to study native language	Teachers are employed by schools/organisations that govern institutions
Teaching staff	Municipalities employ teachers, there are no staff trainings	Teachers with proper education work at schools

Evaluation of how Polish language is taught in Norway

The researches indicate that teachers in Norway employed as so called *morsmållærere* in a distinctive majority are not Polish language teachers and do not have proper qualifications to teach Polish language, that is why, quite often, it is very similar to teaching Norwegian language by using Polish language. Sometimes classes are being conducted instead of other lessons, which can lead to both students' and parents' frustration.

Polish schools in Norway:

Polish embassy in Oslo put an information on its' official web site about Polish schools in Norway. The schools in questions are as follows:

1. Polish Consultancy Point by Polish Embassy in Oslo.
2. Polish Saturday Schools in Oslo.
3. Polish school in Bergen.

4. Polish Catholic Saturday School in Stavanger.
5. Polish Saturday Social School in Fredrikstad.
6. School of Polish Culture in Trondheim.¹⁸

Polonial schools in Norway have relatively short history. The oldest one is Polish Saturday School in Oslo established in 1988. The main purpose of Polonial schools is promoting and cultivating Polish language and culture among children and youth.

Polish School in Bergen was established in 2009. It is a social institution, funded entirely by parents. The school implements the program of teaching Polish language, history, geography and civics. Classes are held every second Saturday. Pupils of this school are children and adolescents in the age of 3 - 18.¹⁹

Polish Catholic Saturday School in Stavanger was established in 2007. For the school the most important is: teaching Polish language, history, religion; cultivating Polish spiritual and cultural values; shaping positive attitudes of children and parents to the values and traditions of the Norwegian nation; building attitudes of understanding and respect for people of other nationalities, religion and culture, in line with the European spirit of tolerance and community. Classes are held every second Saturday.²⁰

Polish Saturday School in Fredrikstad was found in 2009. Creating the school was possible thanks to the kindness of Pastor Nguyen Van Tuan, and the church of St. Bridget. The school uses rooms located in the church. School for the main purpose of its activity sets: integration of a large part of the Polish community, teaching in Polish history and culture of home country, supporting and guiding the development of a child, forming and expanding child's openness to each other and other people, developing creativity and individual interests, developing motivation to act.²¹

Pupils are children aged 5 to 15 years. Founding and leading Saturday School is the Union of Poles in Fredrikstad.

¹⁸http://www.oslo.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/polacy_w_norwegii/polskie_szkoly_w_norwegii/

¹⁹ <http://www.polskaskole.no/>

²⁰ <http://szkolawstavanger.no/Stowarzyszenie.aspx>

²¹ <http://szkolapolska.com.pl/oszkole.html>

School of Polish Culture in Trondheim was established in 2009. Classes are held every Friday until 17.00 in the halls of the church of St. Olaf. They offer Polish language classes, geography, history, and voluntary classes in religion.²²

Polish Saturday School in Oslo

The school exist since 1988. It is the oldest Polish school in Norway. Its originator, founder and headmaster was priest Joseph Adam Kozłowski, who had more than 50 years of experience in the activities of Polish emigrants in England, Canada, the United States and Africa. Currently the headmaster is Hanna Sand.

The school was established in order to learn Polish language, religion and other subjects in mother tongue, spreading Polish culture and uphold the tradition. According to the statute, Polish Saturday School in Oslo is a community of which members are children, youth, teachers and friends of the school.²³ The school has a Catholic profile, but is open to all Polish children. It does not represent any specific politic direction. The curriculum includes the following subjects: Polish language, religion, geography, history and music.²⁴ The dominant position is the Polish language with the wider national culture. Students use materials specially prepared by qualified teachers or textbooks intended for Polonial students, books for children attending schools in Poland and specially written textbooks to the Polish language, which are intended to meet the needs of students of Polish Saturday School. The majority are students who were born in Poland, who accomplished part of education there, and who have both Polish parents. They came to Norway a few years ago. The second group of children attending Polish Saturday School in Oslo are children with Polish-Norwegian origin, born in Norway. During the classes, there is no distinction; all children learn together the

²²<https://www.facebook.com/pages/Szko%C5%82a-Kultury-Polskiej-w-Trondheim-Polsk-Kulturskole-i-Trondheim/330244733657668?id=330244733657668&sk=info>

²³ H. Nicolaisen, *Polska Szkoła Sobotnia im. Jana Pawła II w Oslo* (Eng. *Polish Saturday School in Oslo*) [in:] *Oświata polonijna na początku XXI w. Stan i perspektywy*, (Eng. *Polonial Education at the beginning of the twenty-first century. Status and prospects*), red. K. Gąsowska and M. Mazińska-Szumaska, Kraków 2006, p. 175.

²⁴ K. Leszczyńska, *Rola pisma polonijnego w środowisku imigrantów na przykładzie „Kroniki” z Oslo* (Eng. *The role of the Polonial magazine in the environment for immigrants, example of „Kronika” from Oslo*) [in:] E. Olszewski *Polacy w Skandynawii* (Eng. *Poles in Norway*), Lublin 1997, p. 288.

same material. The main task of the teacher is therefore preparing materials for classes, which are clear and easy to understand, both by the one and by the other group of learners. In this aspect, the flexibility of the teacher is very important, because children who lived for many years in Poland will struggle with different types of problems than those born and raised in Norway.

It should be noted that a group of children in Polish community is very diversified. Some of them use Polish language correctly, they have a rich vocabulary, and they do not make a large number of grammatical errors. Other children were commonly making mistakes in declinations and conjugations, they had a lack of fluency, and they mixed styles and varieties of the Polish language. Children, regardless of place of birth and origin of their parents, also have problems with using official language. This is mainly because in Norway, to all persons in every age category, it is usual to use the name. In Norwegian language, it is not common to use forms of politeness like Polish *pan, pani* (mr., mrs.), or constructions such as *Czy mógłby pan...* Children routinely forget about using phrases: please, thank you, sorry. No official application forms in the Polish language is the result of transferring Norwegian behaviors. Norwegians appreciate directness in conversation, using simple language. Compared to the Polish language, Norwegian is much less *polite*. Let's compare the structure of the question asked to elder people in both languages:

1. Polish: *Czy mógłby pan pożyczyć mi długopis?*
2. Norwegian: *Kan du låne meg en penn?*

The construction of the question asked in the official style in the Polish language is much more difficult and may result in problems for children, especially for those who were born in Norway or have parents of Polish and Norwegian origin. The presence of the conditional, forms *pan/pani*, extend the duration of the questions in Polish, and Norwegian strives to full efficiency. In addition, children on every day basis meet the Norwegian version of the sentence. If the Polish version is used more often, it means probably that children hear an informal style.

There are much more linguistic problems occurring with children from Polish-Norwegian families. Because of the occasional contact with Polish language, they have more communication problems than their friends from school. Sometimes it happens that they speak Polish only when they are at Saturday School (which gives five hours every two weeks). Later contact with the language might be sporadic. The result can be poor vocabulary, communication problems, problems with the correct declination and conjugation, with the correct way of writing Polish words, reading Polish sounds (especially: cz, ć, sz, ś, ż, ź, dż, dź, ł, l, w).

It is worth remembering that children who live in Norway learn Polish language during the weekends. They have daily lessons at Norwegian schools, play sports, develop their interests, and meet with family and friends. They come to Saturday School on Saturdays, often tired after a long week of work. When their peers are resting, they are having five hours of Polish, history, religion and geography. It is therefore something extra - something that should be appreciated and cherished. Therefore it is so important to motivate children to learn their mother language. This responsibility lies both on teachers and parents. There must be cooperation. Discipline is also a significant factor. Especially when it comes to younger children, who do not realize that Polish language might become useful one day, and that it is worth learning it.

Joanna Wójtowicz in the article: *Potrzeby nauczycieli polonijnych w zakresie doskonalenia zawodowego (Needs of Polonian teachers in the field of vocational training)* mentions expectations towards a teacher who works abroad. It is important that he is able to: recognize the need of students, understanding the psychological determinants of learning process and personal development; skillfully defined learning objectives and upbringing of students; design learning situations where students have the opportunity to learn independently, developing their own abilities and interests; promote mutual understanding in the team, influence on the attitudes of students; analyze conditions of his own teaching

activities; initiate activities that affect the improvement of the quality of school work.²⁵

Wójtowicz presented the results of the survey conducted in 2006 in: Argentina, France, Kazakhstan, Germany, Norway and Lithuania, in which 228 people took part. The main concern was to discover which competence of Polish teachers should be improved. Teachers of the Polish language in Norway indicated that they wish to develop their methodical competence (47%), subject's competence (29%) and psychological competence (24%). In terms of methodology, the biggest need is in: creating modification of programs (96%), using a variety of teaching methods (96%), individualization of the learning process (83%), selection of materials for the classes (78%), using technical tools of teaching (74%), assessing the achievements of pupils (70%), formulating objectives of the lesson (65%), diagnosing the needs of students (65%), preparation of teaching aids (57%).²⁶

In terms of subject knowledge Polish teachers working in Norway would like to know more about: the national heritage and Polish culture (87%), current cultural events (65%), geography of Poland (61%), history of Poland (57%), news about Polish movies (57%), religion (26%). Only 17% of teachers would like to expand their knowledge about Polish literature, vocabulary, modern and contemporary literature, theory of translation, and 4% - in terms of spelling.²⁷

All teachers would like to improve competence in the field of developmental psychology, 78% - the impact of physical activity on learning process, and 70% would be interested in the subject of motivation in learning.

According to Joanna Wójtowicz, such a high rate of needs is a result of the fact that in Norway, only since 2004, methodology training are carried out and

²⁵ Wójtowicz J., *Potrzeby nauczycieli polonijnych w zakresie doskonalenia zawodowego* (Eng. *Needs of Polish teachers in the field of vocational training*) [in:] *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy* (Eng. *Polish Education at the beginning of the twenty-first century. Status and prospects*), red. K. Gąsowska and M. Mazińska-Szumaska, Kraków 2006, p. 203.

²⁶ *Ibidem*, p. 209.

²⁷ *Ibidem*, p. 210.

Polonian teachers have not received so much support, as teachers in other countries, which have greater experience in organizing training improvement.²⁸

Every teacher who works in Polonian schools, regardless of a subject, must be aware that he/she is a model for students. The way that he speaks, how he behaves, what he draws his attention to – all these aspects are setting examples for students. Certainly, pupils will imitate his language and way of speaking. According to Edward Olszewski: *Polish Saturday School in Oslo became a factor of integration of a large part of Polish people living in Norway, it serves well for spiritual culture and Polish interests in Norway.*²⁹

Conclusions

Based on the above analysis of teaching Polish language in Norway, we can draw the following conclusions:

1. Despite the fact that Poles are the largest group of immigrants living in Norway, teaching Polish language is not very popular. However, we can assume that in the future the situation will be changed, because of increasing the birth of children from Polish parents.
2. Polish Emigration in Norway increases every year, which gives reason to believe that in a few years, Polish schools will have a greater number of students. This will lead to increased demand for Polonian teachers.
3. Each year the number of children with Polish-Norwegian origin will be increasing, and therefore there will be a need for special training for teachers in the field of multiculturalism.
4. A better knowledge of the Norwegian language of teachers will allow them to work more effectively with students. They will be able to prevent in a better way the spread of negative transfer from Norwegian language into Polish.

Bibliography

²⁸ *Ibidem*, p. 210.

²⁹ Olszewski E., *op. cit.*, p. 94.

Laskowski R., *Język a tożsamość etniczna. Kształtowanie się poczucia narodowego młodej polskiej diaspory w warunkach wielokulturowości* (Eng. *Language and ethnic identity. Formation of national consciousness of the young Polish diaspora in terms of multiculturalism*) [in:] „LingVaria” VIII, 2(16), Kraków 2013, p. 78.

Leszczyńska K., *Rola pisma polonijnego w środowisku imigrantów na przykładzie „Kroniki” z Oslo* (Eng. *The role of the Polonial magazine in the environment for immigrants, example of „Kronika” from Oslo*) [in:] E. Olszewski *Polacy w Skandynawii* (Eng. *Poles in Scandinavia*) Lublin 1997, p. 288.

Nicolaisen H., *Polska Szkoła Sobotnia im. Jana Pawła II w Oslo* (Eng. *Polish Saturday School in Oslo*) [in:] *Oświata polonijna na początku XXI w. Stan i perspektywy* (Eng. *Polonial Education at the beginning of the twenty-first century. Status and prospects*), red. K. Gąsowska and M. Mazińska-Szumaska, Kraków 2006, p. 175.

Wójtowicz J., *Potrzeby nauczycieli polonijnych w zakresie doskonalenia zawodowego* (Eng. *Needs of Polonian teachers in the field of vocational training*) [in:] *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy* (Eng. *Polonial Education at the beginning of the twenty-first century. Status and prospects*) red. K. Gąsowska and M. Mazińska-Szumaska, Kraków 2006, p. 203.

http://unianordycka.com/unianordycka/wp-content/uploads/2012/10/NUOP_Gotowy_Raport-2-10-12.pdf, p. 11.

http://www.oslo.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/polacy_w_norwegii/polskie_szkoly_w_norwegii/

<http://www.polskskole.no/>

<http://szkolawstavanger.no/Stowarzyszenie.aspx>

<http://szkolapolska.com.pl/oszkole.html>

<https://www.facebook.com/pages/Szko%C5%82a-Kultury-Polskiej-w-Trondheim-Polsk-Kulturskole-i-Trondheim/330244733657668?id=330244733657668&sk=info>

Леонова Л.Ф.

Луцьк

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ З ГРАМАТИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ)

Ефективність мовленнєвої діяльності студентів іноземною мовою багато в чому визначається наявністю у школярів інтересу до вивчення іноземної мови. Підвищити цей інтерес можна через використання у навчальній роботі

гри-змагання, що значно збільшує практичний, освітній, виховний та розвиваючий потенціал.

Навчальна гра – це особливо організоване заняття, що вимагає напруження емоційних і розумових сил [2, с. 2]. Залежно від цілей та завдань уроку використовують різноманітні ігри, їх пропонують у процесі закріплення навчального матеріалу, на етапі його активізації в мові студентів. Ігри можуть бути і як окремими елементами уроку або формою всього уроку [8, с. 47]. Тому гра може займати 20-25 хв. або всі 45 хв. Головне – не зловживати іграми на занятті, потрібно притримуватися міри, інакше вони можуть втомлювати студентів та втратити свіжість емоційного впливу.

Гра несе в собі елемент раптовості, з яким інколи студенти стикаються в процесі реального спілкування. У грі набагато легше створити таку ситуацію, коли жоден з її учасників не зможе відмовитися, а сором'язливим, невпевненим у собі студентам легше висловити свою думку [6, с. 43].

Метою навчальних ігор, окрім засвоєння навчального матеріалу, вмінь та навичок, є ще надання учневі можливостей самовизначатися, розвиток його творчих здібностей. Ігри сприяють емоційному сприйманню змісту навчання. Найбільш поширені такі види навчальних ігор:

?змагання (КВК, турнір, вікторина);

?імітації (суд, ток-шоу).

Навчальна гра – один з найбільш ефективних прийомів реалізації комунікативного принципу у вивченні іноземних мов. Успіх використання ігор залежить від атмосфери необхідності мовленнєвого спілкування, яку викладач створює в класі. Важливо, щоб студенти стали учасниками єдиного процесу.

Структура навчальної гри така: ігрова задумка, правила гри, ігрові дії, дидактичні завдання, обладнання, результат гри. Наприклад, у 5 класі під час вивчення теми “Відпочинок і дозвілля” можна провести гру “What can you do?” з метою тренування студентів у вживанні запитальної, заперечної, ствердної форм модального дієслова can. 1) Ігрова задумка: оголошення гри.

2) Правила гри: клас ділиться на дві команди. Одна загадує речення з дієсловом *can*. Члени другої команди намагаються відгадати його, ставлячи по черзі запитання. 3) Ігрові дії: задавання запитань та давання відповідей. 4) Обладнання: малюнки з прикладами запитань та відповідей. 5) Результати гри: виставлення балів та оголошення команди-переможця. Після проведення гри проводиться її аналіз: що нового і цікавого дізнались студенти, які питання були найбільш складними, які мовні проблеми виникали, над чим ще потрібно попрацювати на заняттях, щоб краще спілкуватись англійською мовою.

Практика показала, що в навчальному відношенні група, де разом працюють сильні і слабкі студенти, дає кращі результати. Такі заняття найбільш корисні для слабких і студентів із середньою успішністю. Однак і сильні студенти отримують немалий досвід. Це найбільш ефективно й у виховному відношенні: змішаний склад групи корисний для більш інтенсивного обміну діяльністю між студентами.

Кількість студентів у групі по можливості повинен бути постійним протягом півроку, що дозволяє студентам краще оволодіти навиками колективної роботи. Кількісний склад може змінюватися. Найкраща працездатність проявляє група в складі 4-6 студентів, отже, клас повинен в середньому ділитися на 3-5 груп [7, с. 29].

Більшість ігор побудована на принципі змагання. Для них характерний дух азарту. Наприклад, під час вивчення теми "Покупки" у 6 класі з метою відпрацювання лексичних одиниць можна використати гру "Let's dress a man": розділити клас на групи по 4-6 студентів у кожній. Для гри видати кожній групі кубик, фішки та поле з намальованими предметами одягу. Кожен учень малює чоловічка. Потім діти по черзі кидають кубик і рухають фішки по полю. Одяг, назви якого випадають, малюють на чоловічкові та підписують тут же кожен предмет. Кубик можна кидати 10 разів. Перемагає той, хто першим правильно одягає чоловічка. Тому вибір ведучого, підрахунок балів та визначення переможця дуже важливі [4, с. 12].

Ситуація гри – це ситуація реального життя. Одним із завдань викладача під час гри є наближення її до реальності. Реальність її виявляється основним конфліктом гри-змагання. Бажання взяти участь у такій грі мобілізує мислення студентів та розвиває навички спонтанного мовлення.

Отже, гра – це діяльність, притаманна учневі в реальному спілкуванні. За допомогою гри учень розкриває свої здібності, вчиться слухати, приймати самостійні рішення у розв'язанні проблеми, розвиває творчий потенціал. Ігри не лише допомагають засвоїти і закріпити мовний матеріал, вони мотивують і стимулюють спілкування студентів іноземною мовою, знімаючи мовний бар'єр, напругу, боязливість. Гра служить прекрасним прийомом для створення мікроклімату на занятті іноземної мови, допомагає, де треба, зняти напругу або активізувати навчальну діяльність студентів. Гра як одна зі стратегій комунікативного навчання, надає урокові англійської мови нестандартності, робить його творчим, веселим та захоплюючим, ефективним.

Навчання граматики – складова комунікативної компетенції. Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння граматичним матеріалом.

За новою програмою функція використання мовного явища є домінуючою у формуванні граматичної компетенції: комунікативний підхід до навчання передбачає адекватне використання граматичного явища для виділення комунікативних завдань. Тому введення нового граматичного матеріалу може бути організовано за допомогою ситуацій [1, с. 3].

У світовій методичній скарбниці вчителів іноземної мови є великий набір інтерактивних форм роботи, які адаптувавши до нашої навчальної програми, можна успішно використовувати під час навчання граматики. При цьому граматичні явища перестають сприйматися як щось відокремлене від власне акту комунікації, а граматичні вправи перестають бути нецікавим і нудним маніпулюванням граматичними формами.

На жаль, у діючих шкільних підручниках домінують некомунікативні граматичні вправи. Вони є легшими для виконання й контролю, але зовсім не сприяють активізації студентів, тобто, перетворенню їх з об'єкта в суб'єкт навчального процесу. Останнім часом учителі змушені частіше зосереджуватися на граматиці, готуючи студентів до складання іспитів до вузів, а це призводить до обмеження можливостей формування в студентів усних мовних навичок та вмінь.

Проблеми ситуативного навчання англійської мови в середній школі вирішувалися (та вирішуються) тільки за допомогою наочності: картинки, малюнки, підручники, предметні композиції, дії з предметами та коментування цих дій [4, с. 14].

Безперечно, що специфіка роботи з розмовними ситуаціями повинна відрізнитись від роботи з ситуативними малюнками при навчанні, тому що ситуативність, яка виникає в процесі спілкування людей, потребує більш активного володіння мовою, вміння адекватно реагувати при спілкуванні у різних обставинах. Тому малюнок, безсумнівно, обмежує студентів сюжетом та авторським задумом.

Подібна точка зору існує і в психології. Так Д.Н.Богоявленський, вважає, що картинки не можуть бути надійним помічником при навчанні граматичних явищ, пише: "Картинки, які викликають наочну уяву, зосереджують увагу студентів на лексичному значенні цілого слова, діють насамперед в протилежному напрямленні, ніж операції, які потрібні при граматичній абстракції, при якій від цього значення слід відволіктись" [2, с. 94].

Тому, можна сказати, що проблему ситуативного навчання не можна вирішити, спираючись лише на вправи діалогічного і монологічного характеру за ситуаціями, запропонованими за допомогою засобів унаочнення.

Учителю необхідно використовувати інші види мовленнєвих ситуацій як умовно-, так і реально-комунікативного характеру. Добре відомо, що

головною метою ситуативного навчання англійської мови – вихід на реальну життєву ситуацію. А ситуативні методи навчання на заняттях англійської мови виховують особистість і готують її до реального життя.

Прикладом є вправи для навчання граматики англійської мови: у 6 класі: тема “Family”; 6-7 клас “Вживання присвійного відмінка іменників і абсолютної форми присвійних займенників; 8 – клас “Вживання used to”.

Вправа 1.

Family tree. Можливі два способи виконання цієї вправи:

1. Кожен учень повинен намалювати своє родинне дерево, вказавши імена, і пояснити родинні зв'язки.

2. Усій групі пропонується одне родинне дерево і вони повинні усно чи письмово встановити родинні зв'язки.

3. Якщо група добре підготовлена, то вправу можна ускладнити, запропонувавши одному учневі “читати” схему родинного дерева, а іншому – відтворити його на чистому аркуші зі слів партнера.

Вправа 2.

Whose is it? Вправу можна виконати усно або письмово.

1. Посеред столу лежать різні предмети, що належать студентам класу (по одному – два від кожного студента). Бажано, щоб студенти знали, кому що належить і як цей предмет називається англійською мовою.

2. Усі студенти стають навколо столу, по черзі беруть будь-який предмет і кажуть, кому він належить: The pen is Olena's. This is Olena's pen.

3. Якщо вони сумніваються, то повинні уточнити, звертаючись до студента, якому, на їхню думку, належить цей предмет: Is this pen yours, Olena? No, it is not mine. It is Halyna's.

Вправа 3.

Detectives. Один учень – “детектив” – виходить з класу.

1. Хтось з студентів подає вчителю щось, що належить йому, але не виказує з першого погляду власника (олівець, гумку, підручник тощо)

2. Коли “детектив” повертається, йому дають цей предмет і він починає “розслідування”, запитуючи студентів: *Is this yours?*

3. Учень повинен заперечити й вказати на когось іншого: *No, it is not mine. It's his (hers, theirs).*

Так триває, доки не знайдеться справжній власник.

Вправа 4.

The old days (8 клас, вживання *used to*)

1. Фотографії окремих місць міста колись і тепер.
2. Кожній групі з 3-4 студенти дати одну пару фотографій (старий вид і новий)
3. За 10 хв. вони повинні описати, як колись виглядало це місце, визначити 4-5 змін, які відбулися, описати їх.
4. Кожна група звітує про свою роботу.

На нашу думку, при поясненні нового граматичного матеріалу важливо разом із поясненням сутності граматичного аспекту, який розглядається (у цьому випадку зміщення акценту з того хто виконує дію, на саму дію), говорити також і про частотність його вживання.

Хочемо запропонувати вашій увазі урок на тему “Пасивний стан дієслова”. А саме – казку про пасивний стан, для дітей молодших класів:

«Жили-були активні форми дієслів. День і ніч працювали вони, щоб побудувати пристойний дім: самі носили будівельні матеріали, пиляли, рубали, місили, конструювали, співали, танцювали, спілкувались і відпочивали. Їм знадобилось близько 15 століть, щоб виріс чотириповерховий будинок з чотирма під'їздами, шістнадцятьма розкішними квартирами. І назвали вони свій дім: “The Active Voice. Активний стан”. А в цей час пасивні форми дієслів лише спостерігали за будівництвом, але, зрозумівши, що їм теж десь потрібно жити, не заважали. Вони давали можливість іншим виконувати роботу, кому – їх це не завжди й цікавило, був би результат. Ліниві були неймовірно, їх підмети були вкрай пасивні, тому й табличку зі зворотного боку будинку вивісили: “The Passive Voice. Пасивний

стан”. Великодушні активні форми віддали частину площі своїх квартир пасивним. Та шість квартир так і залишились незаселеними пасивними формами. А в десяти квартирах поруч із активними живуть і пасивні форми. Але вони нездатні обслуговувати себе та своїх дітей, їм допомагає дієслово “to be” із своїми формами. Заглянемо в ці десять квартир, ось хто тут живе:

1. Present Indefinite Passive: am, is, are + the 3rd form
2. Past Indefinite Passive: was, were + the 3rd form
3. Future Indefinite Passive: will + the 3rd form
4. Future – in – the Past Passive: would + the 3rd form
5. Present Continuous Passive: would be + the 3rd form
6. Past Continuous Passive: was being, were being + the 3rd form
7. Present Perfect Passive: has been? Have been + the 3rd form
8. Past Perfect Passive: had been + the 3rd form
9. Future Perfect Passive: will have been + the 3rd form
10. Future Perfect – in – the – Past: would have been + the 3rd form

Основні дієслова як вибрали для себе третю, пасивну форму, так і живуть в ній, не скидаючи ні капелюха, ні взуття, а “крутяться” за них форми “to be”, щоб показати, який час на вулиці, яка пора року, століття чи ера.

Flats are built by students. These flats are being built now. Our flat has been this year» [3, с. 56].

Проблемний підхід у навчанні граматичного аспекту мови є не менш важливим, ніж при навчанні лексичного. Інший урок може бути використаний для старшокласників шкіл та гімназій.

Вправа 5.

Кожен з вас витрачає 10-12 років на життя на школу. Там ви отримуєте освіту, спілкуєтесь. Прогляньте список правил. Які з-них є схожими в вашій школі? Які відрізняються?

- 1) Students are obliged to get ready for classes.
- 2) Students are prohibited to come into the classroom after the bell.
- 3) Students are obliged to greet teachers.

- 4) Students are not allowed to smoke and take drugs.
- 5) Students are given the right to protect their ideas and thoughts.
- 6) Students are guaranteed to get the mark they deserve.
- 7) Any student is welcomed to participate in any school activity.
- 8) A student is permitted to ask a teacher for additional explanation if necessary.
- 9) Each student is supposed to be hard-working and achievement-oriented.

Коли людина закінчує школу він чи вона зіткається з різними труднощами. Прочитайте оголошення та оберіть ту, яка вам більш сподобалась:

1. Skillful graduates are wanted at a firm. High salary and two days-off are provided 4. A perfect interesting work at home! Much free time, stable salary and career growth are guaranteed.

2. Women from 30 to 40 are needed to work as baby sitters. Food and the place of living are guaranteed. 5. Young people with higher education are searched. Benefits and free schedule are supplied.

3. A teacher with an established record is wanted at a private school. A 9 days' leave is ensured. 6. A new working staff is assembled of a foreign language and communication skills are greeted.

Вправа 6.

Ваш молодий брат чи сестра залишається вдома сама. Ви повертаєтесь, а вдома повний безлад. Ваша реакція? Прокоментуйте її, використовуючи запропоновані словосполучення:

I can't believe it!

Good heavens!

What a great mess!

My goodness!

Incredible!

What a shame!

How horrible!

I am shocked!

How come?

The parents will be angry!

Дані ігрові ситуації повинні бути представлені засобами рідної мови, для того щоб студенти змогли правильно зрозуміти їх [5, с. 49]. Саме вони стимулюють студентів до комунікативно-вмотивованого та активного використання *Passive Voice*. Ситуації вносять радість, інтерес в колективній діяльності дітей, вони створюють найважливіші моменти, як у навчанні так і у виховній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленський Д. К характеристике процессов абстракции и общения при усвоении грамматики // Вопросы психологии. – 1958. – №4. – С. 94.
2. Жук Н. Цікава граматики англійської мови // Іноземні мови. – 2004. – №1. – С. 56-57.
3. Завьялова А. Ситуативное обучение Present Continuous на начальном этапе овладения английским языком // Иностранные языки в школе. – 1990. – №3. – С. 14-17.
4. Ільченко Л. Мовленнєва інтелектуальна гра-змагання як засіб реалізації мовленнєвих умінь студентів. // Англійська мова та література. – 2006. – №1. – С. 20-23.
5. Клікман В. Навчальні ігри на заняттях англійської мови. // Англійська мова та література. – 2004. – №27. – С. 2-7.
6. Коньшева А. Современные методы обучения английскому языку. – 3-е изд., 2005. – С. 25-36.
7. Німчук Г. Розважально-пізнавальні ігри на заняттях англійської мови. // Англійська мова та література. – 2003. – №28. – С. 12-15.
8. Редько В. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з проблемним вивченням іноземних мов // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – 2005 – С. 3.

9. Сацак Н. І зовсім пасивний стан не є пасивним // Іноземні мови. – 2006. – №2. – С. 48-49.
10. Соловьёв А. Освоение неправильных английских глаголов с использованием элементов рифмовки и игр // Иностранные языки в школе. – 1998. – №4. – С. 45-51.
11. Терехова Л. Ігри на заняттях англійської мови. // Англійська мова та література. – 2006. – №32. – С. 20-23.
12. Усачова Л. Використання комунікативних ігор під час навчання. // English language and culture. – №21-24. – 2001. – С. 42-46.
13. Черноголовая Н. Дидактическая игра как средство развития у учащихся V-VI классов интереса к изучению английского языка // Иностранные языки в школе. – №6. – 2006. – С. 28-33.
14. Шаралфутдинова Т. Обучающие игры на занятиях английского языка. // Иностранные языки в школе. – №8. – 2005. – С. 46-50.

УДК 378.03 : 81'25 : 811.111

О.В. Константинова

м. Рівне

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

ОСОБЛИВОСТЯМ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ДОКУМЕНТІВ

Спецкурси з англійського ділового мовлення та його перекладу викладаються не лише для перекладачів, але і для філологів інших напрямів підготовки. Такі спецкурси сприяють поглибленню професійних навичок кваліфікованих філологів та озброюють їх теоретичними знаннями у сфері перекладу текстів офіційно-ділового стилю англійської мови. В останні роки статус англійської мови як навчального предмету різко змінюється також і в немовних навчальних закладах, де, окрім розвитку певних загальних і комунікативних компетенцій [2], приділяють увагу вивченню ділової іноземної мови, що необхідно для формування у таких студентів професійно

орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції і є однією з передумов їхньої подальшої успішної трудової діяльності. Англійська мова – сучасна *Lingua Franca* – не має конкурентів у сфері ділового спілкування. За спостереженнями численних дослідників, вивчення професійної та ділової англійської мови стає сьогодні чи не найважливішим соціальним замовленням суспільства.

Студенти-філологи як майбутні викладачі іноземної мови у закладах освіти різних рівнів і напрямків повинні бездоганно володіти знаннями про лексико-граматичні та жанрово-стилістичні особливості писемного й усного ділового англомовного спілкування, а також уміти аналізувати англомовні тексти офіційно-ділового функціонального стилю сучасної англійської мови з метою адекватного перекладу англійських документів різних видів і жанрів відповідно до умов конкретного комунікативного завдання з урахуванням їхніх стилістичних, лексичних і граматичних закономірностей.

Слід зауважити, що спецкурси з перекладу ділового англійського мовлення для філологів не в змозі забезпечити в повному обсязі спеціальні мовні знання в цій сфері, а саме бездоганне володіння банківською, фінансовою, маркетинговою, технічною термінологією тощо, але сучасна концепція навчання впродовж життя – *lifelong learning (LLL)* – передбачає необхідність і можливість здобування на кожному життєвому етапі тих блоків інформації, що їх потребуватиме фахівець для підтримки своєї професійної компетентності на високому рівні [4]; отже, спецкурс з перекладу ділового мовлення для студентів-філологів має забезпечити ґрунтовну базу для подальшої самоосвіти в межах LSP (на позначення цього явища у вітчизняній лінгвістиці існує кілька рівнозначних термінів: фахова мова, мова спеціального призначення, мова для спеціальних цілей, підмова спеціалізованої сфери спілкування тощо).

Традиційно вважається, що офіційно-діловий стиль в системі інших функціональних стилів володіє найвищою мірою літературності та формалізації і регламентованості мовних засобів, що їх уживають для

створення різноманітних текстів у цьому стилі, адже це функціональний різновид мови, який слугує для регулювання ділових, виробничо-економічних і юридично-правових відносин мовців у державно-політичній, громадській і економічній сферах життя суспільства.

Стратегія навчання студентів-філологів передбачає вирішення наступних взаємопов'язаних завдань: навчити студентів розрізняти підстили офіційно-ділового стилю англійської мови, а також види і жанри текстів; ознайомити їх із основними лексичними та граматичними проблемами перекладу текстів офіційно-ділового стилю українською мовою; сформувати практичні навички адекватного перекладу текстів офіційно-ділового стилю англійської мови; навчити правильно користуватися довідковою і додатковою літературою для перекладу термінології, кліше, аббревіатур, власних назв тощо в документах різних жанрів. Отже, ґрунтовний спецкурс має охопити вивчення стильових особливостей і практикум з перекладу текстів усіх підстилів – законодавчого, юридичного, дипломатичного, адміністративно-канцелярського (а також за іншими, розширеними класифікаціями – підстилю військових документів).

Обсяг статті дозволяє охарактеризувати лише деякі спільні риси численних жанрів і видів англомовних документів, що їх необхідно враховувати в процесі створення і перекладу. Умовно ми ділимо їх на структурні, лексичні, та синтаксичні.

До **структурних** в першу чергу належать такі особливості як реквізити (сукупність елементів, які містять обов'язкові дані – дату, найменування відомства, назву виду документа, посилання на дату та індекс вхідного документа, місце складання або видання тощо) та композиційно-структурні текстові елементи, які регулюються вітчизняним чинним законодавством та, у випадку міждержавних відносин, міжнародними документами, які розробляються Міжнародною торговельною палатою, Комісією з права міжнародної торгівлі ООН тощо.

Наприклад, до обов'язкових елементів офіційного листа незалежно від підстилю (адміністративний, дипломатичний, комерційний) та тематичної ознаки (лист-відповідь, нагадування, попередження тощо) належать heading (letterhead or return address; date line), opening (inside address; salutation), body of the letter (message), closing (complimentary closing; writer's identification; reference, initials). До необов'язкових відносять reference notations (в частині heading), attention line (в частині opening), subject line (body), company signature, copy notation (closing) тощо. Міжнародні договори незалежно від виду (treaty, pact, convention тощо) мають три невід'ємні композиційні складові – preamble, the text, the final clause, – кожна з яких несе особливе функціональне навантаження і потребує ретельного добору відповідних мовних засобів. Форма та зміст міжнародних комерційних контрактів / зовнішньоекономічних угод також суттєво варіюються залежно від об'єкта договору. Але вивчення базових елементів формальної організації таких документів (legal titles of the contracting parties, the subject matter of the contract, quality terms, delivery terms, payment, packing and marking, force majeure, claims and sanctions, miscellaneous тощо) є необхідною передумовою для подальшого удосконалення навичок перекладу численних видів основних і допоміжних / забезпечувальних контрактів.

Чітко визначені формальні структурні текстові елементи документів виконують певні мовно-стилістичні функції: уніфікована форма, поділ на параграфи, пункти і підпункти сприяють структурованому, логічному і послідовному викладу інформації, що економить час і зусилля на її пошуки, не дозволяють пропустити важливу або необхідну інформацію, а також забезпечують об'єктивний, стандартизований і конвенційний її виклад.

До **лексичних** особливостей англomовних документів на відміну від інших стилів насамперед відносять використання лексичних одиниць у їхньому денотативному значенні, а також чітко розподілену за жанровою ознакою систему мовних кліше, які є не тільки засобом економії мовних зусиль та чіткості висловлення, а й інструментом ввічливості і поваги.

Наприклад, текстове обрамлення ділового листа «привітання – завершальна формула ввічливості» потребує суворої відповідності обох елементів офіційному або неофіційному стилю (official, general business, social business, semi-personal, personal). Якщо це лист до урядового посадовця, вимагається *My dear sir, / Sir(s), / Madam (Mesdames), – Yours faithfully / Yours respectfully (BrE) або Sir(s): / Madam (Mesdames): – Respectfully yours / Very sincerely yours (AmE)*. У дипломатичній кореспонденції вживають найбільш формальні формули: *Sir, / Madam, / (Your) Excellency, – I avail myself of this opportunity to renew to you (Your Excellency) the assurance(s) of my highest consideration [1, 237]*. В особистому листуванні формула ввічливості включає ім'я адресата: *Dear Ted, / My dear Ted, – With warmest regards / Regards / Sincerely*.

Розглянемо інші важливі функції усталених фраз у текстах офіційно-ділового стилю. Певні сталі звороти виступають засобами когезії, наприклад, в текстах міжнародних документів: *it should be noted that, it deserves particular attention, it is gratifying to note, with regard to, in conformity with, as far as smth is concerned*. Уживання фразових дієслів замість простих додає тексту офіційності (у процесі перекладу в таких випадках бажано вдаватися до компресії): *to be under study – розглядатися, вивчатися, to place emphasis – виділяти, особливо підкреслювати, to show increase – збільшуватися*.

Ще одна лексична особливість офіційно-ділового стилю – наявність у кожному підстилі своєї системи скорочень, аббревіатур і символів. У процесі перекладу треба чітко розрізнати загальноприйняті акроніми й аббревіатури та контекстуальні скорочення і морфологічні варіанти загальноприйнятих термінів, скорочену форму яких не завжди доречно переносити в переклад. У документах різних жанрів широко представлена термінологічна лексика суспільно-політичного, юридичного, економічного, науково-технічного характеру. Задля знаходження адекватних перекладацьких рішень студенти-філологи мають навчитися працювати не тільки з академічними перекладними і тлумачними термінологічними словниками, але і з

довідковою спеціалізованою літературою, онлайн-глосаріями, що їх укладають фахівці-практики відповідної галузі; тобто, навчитися аналізувати і збирати інформацію як зі сфери фіксації усталених термінів, так і зі сфери їх реального функціонування.

Не менш важлива характеристика англомовних текстів офіційно-ділового стилю, яка становить неабияку проблему для перекладача – лексико-граматичні засоби вираження модальності. Насамперед слід зауважити, що не всі форми модальних дієслів рівноцінно вживаються в різних жанрах. У договорах не трапляються дієслова *ought to*, *can*, *need*, *be to*, *have to*, *must*, натомість широко вживається *shall*; а в міжнародних документах інформативного типу реєструють уживання всіх модальних дієслів із різноманітними відтінками значень [3]. Модальні дієслова часто не мають одно-однозначних англо-українських відповідників у перекладі: *Manager shall act in a fiduciary capacity with respect to the proper protection of and accounting for Owner's assets.* – Менеджер діє як представник Власника з питань належного захисту та збереження активів Власника.

Вимоги так званої «політичної коректності», які не тільки стали візитною карткою англомовного офіційно-ділового дискурсу, але й давно вийшли за його межі, а також значно вплинули на інші сучасні мови в цьому питанні, тільки умовно можна віднести до лексичних аспектів ділових текстів та їх перекладу. Слова та словосполучення, що їх вживають задля політкоректних етнічних, вікових та інших назв осіб, часто потребують граматичних перетворень у тексті через спроби уникнути гендерних позначень, що іноді відбувається всупереч суворим правилам традиційної граматики, як-от: *Every passenger must turn off their mobile phone.* Найуживаніші методи таких текстових перетворень – використання множини замість однини та пасивних граматичних конструкцій. Оскільки освічені носії мови по-різному ставляться до способів вираження політкоректності, і не всі норми є загальноприйнятими, треба з обережністю підходити до перекладу таких елементів тексту й уникати незграбних зворотів.

Найважливішими **синтаксичним** ознаками офіційно-ділових текстів у цілому є широке використання складних речень і зворотів з неособовими формами дієслова, а також паралельних синтаксичних конструкцій (особливо в юридичних документах, міжнародних договорах, де структурний паралелізм – основа побудови тексту). Проте такі синтаксичні ознаки не є абсолютною нормою для цього функціонального стилю, наприклад, сучасні норми ділового листування англійською мовою у сфері бізнесу вимагають стислої і влучної викладу думки – текст листа не має перевищувати за обсягом сторінки, нова думка повинна починатися з іншого абзацу, речення мають бути переважно простими, якщо цього не уникнути – не довгими; та й лексика таких повідомлень має бути загальноприйнятою і неускладненою зайвими канцеляризмами.

Навіть короткий виклад деяких стильових рис офіційно-ділових англійських текстів окреслює широке коло питань, пов'язаних із навчанням студентів-філологів структурним, лексичним та синтаксичним особливостям їхнього перекладу українською мовою. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні прагматичного аспекту ділового спілкування та його перекладу.

Бібліографія

1. Борисенко І. І. Англійська мова в міжнародних документах і дипломатичній кореспонденції / І. І. Борисенко, Л. І. Євтушенко, В. В. Дайнеко. – К. : Логос, 1999. – 416 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Калюжная В. В. Стиль англоязычных документов международных организаций / В. В. Калюжная. – К. : Наукова думка, 1982. – 122 с.
4. Корчагіна Л. М. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрямок модернізації управління освітою в Україні / Л. М. Корчагіна // Теорія та

практика державного управління. – 2008. – Вип 3 (22). – [6 стор.]. –
 Бібліогр.: 8 назв. – Режим доступу:

<http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2008-3/doc/3/24.pdf>

5. Федоряченко Л. Особливості ділового письма англійською мовою / Л. Федоряченко, О. Куровська. – К. : Знання, 1998. – 109 с.

Данілова Н.Р.

Денисюк Л.В.

Рівне ІННОВАЦІЙНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ НОВОВВЕДЕННЯ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ

Вихід України у світовий та європейський простір створює потребу певних змін у галузі освіти, та особливо в галузі викладання іноземних мов у вищій школі. В сучасному суспільстві формується чітке соціальне замовлення на володіння іноземними мовами. Стрімкі зміни в українському суспільстві, осучаснення освітньої системи, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов ставлять перед освітньою системою України необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних підходів до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Оскільки знання іноземної мови є практичною необхідністю сучасної освіченої людини, вона має володіти базовими знаннями іноземної мови і бути обізнаною у новітніх тенденціях у сучасній вищій школі.

На сьогоднішній день існує ряд інноваційних технологій та методів. Усі вони застосовуються на заняттях англійської мови відповідно до тематики, мети та вимог, які зазначені в освітньому стандарті основної загальної освіти з іноземної мови: розвиток іншомовної комунікативної компетенції, яка передбачає розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної, навчально-пізнавальної компетенцій; розвиток і виховання здатності та готовності до самостійного і безперервного навчання англійської мови: а) подальшої самоосвіти за допомогою англійської мови в інших областях знань; б) розвиток здатності до самооцінки через спостереження за власною

промовою рідною та англійською мовами; в) особистісному самовизначенню студентів щодо їх майбутньої професії; г) формування громадянина і патріота.

Враховуючи досвід викладання іноземних мов багатьох вітчизняних лінгвістичних шкіл за останні роки, можна сказати, що навчання іноземним мовам, в умовах сьогодення, проходить за комунікативно спрямованою методикою, яка дозволяє осягати мову в режимі живого спілкування. Основою процесу є активна участь у діалогах та рольових іграх, читання текстів, засвоєння основних граматичних конструкцій, і обов'язковим є вивчення стандартних письмових граматичних та лексичних правил. Різновидів подання інформації може бути безліч, але основним результатом в будь-якому разі буде володіння і розуміння мови [4]. Вивчаючи зарубіжний досвід, можна виділити наступний важливий аспект: викладач виступає не в ролі розповсюджувача інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, порадирика, іноді навіть колеги. Це дає деякі позитивні моменти: студенти беруть активну участь у процесі навчання, привчаються мислити самостійно, висувати свої точки зору, моделювати реальні ситуації. Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови практичного оволодіння мовою для кожного студента, вибрати такі методи навчання, які дозволили б кожному студенту виявити свою активність, свою творчість, активізувати пізнавальну діяльність в процесі навчання іноземним мовам. Сучасні педагогічні технології такі, як навчання в співробітництві, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їх рівня навчання, схильностей і т.д [6].

Інноваційні технології містять такі підходи до викладання іноземних мов, як:

- -Інтерактивні методи викладання.

- -Використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів.

Можливості використання Інтернет - ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної студентам і викладачам інформації, що у будь-якій точці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів, необхідну літературу і т.д. Одним з найбільш революційних досягнень за останні десятиліття, яке значно вплинуло на освітній процес у всьому світі, стало використання кібернетичного простору (syberspace) у навчальних цілях є абсолютно новим напрямком загальної дидактики і приватної методики, так як відбуваються зміни зачіпають всі сторони навчального процесу, починаючи від вибору прийомів і стилю роботи, закінчуючи зміною вимог до академічного рівня студентів. Змістовна основа масової комп'ютеризації освіти, безумовно, пов'язана з тим, що сучасний комп'ютер являє собою ефективний засіб оптимізації умов розумової праці взагалі, в будь-якому його прояві.

Кінцевою метою навчання іноземних мов є вільне орієнтування в іншомовному середовищі та вміння адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто спілкування. Нові погляди на результат навчання сприяли появі нових технологій і відмови від застарілих. Сьогодні нові методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційного навчання іноземним мовам. Щоб навчити спілкуванню іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які будуть стимулювати вивчення матеріалу і виробляти адекватну поведінку. Цю помилку намагаються виправити нові технології, зокрема Інтернет.

Отже, поєднання педагогічних методів і підходів з інноваційними нововведеннями, значно підвищують і оптимізують активність й продуктивність студентів у процесі вивчення іноземної мови. Тому

актуальним є подальший пошук нових тенденцій і застосування у процесі навчання іноземній мові.

Список використаних джерел

1. Клевцова Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку / Н.И. Клевцова. – Курск, 2003. – 178 с.
2. Крючков Г. Болонський процес – як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г. Крючков. – Педагогічна преса, 2004. – 104 с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ, 2002. – 98 с.
4. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К.Тихомиров. – М.:Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
5. Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов: [навч. посіб. для студ. і вчит.] / [за ред. М.К. Колкової]. – СПб.: КАРО, 2007. – 267 с.
6. LINARD «L'autonomie de l'apprenant et les TIC», Actes des Deuximes Rencontres Rseaux Humains / Rseaux Technologiques, Poitiers: Documents, Actes et Rapports pour l'Education, CNDP. – М., 2001.
7. Sheils J. Communication in the modern language classroom / J. Sheils. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1993. – 250 p.

Ветрова І.М.

Рівне

РОЛЬ СПЕЦКУРСУ «АЛЬТЕРНАТИВНІ ШКОЛИ США» У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.

Підготовка висококваліфікованих фахівців, які володіють не тільки ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними вміннями зі спеціальності, але й здатні до продуктивного іншомовного професійного спілкування, актуалізує проблему вдосконалення системи професійної підготовки вчителя іноземної мови.

Тому одним із завдань навчання у ВНЗ є формування глибокої осмисленої активної комунікативної позиції майбутнього вчителя іноземної мови.

Зміни у змісті сучасної підготовки майбутніх учителів іноземної мови визначають нові шляхи підвищення рівня професійності випускників, серед яких – професіоналізація практичних занять з іноземної мови, фіксація професійного компонента в підручниках і програмах. Однак, більшість з них неповно реалізують культурно-освітній потенціал іноземної мови в процесі навчання та зазвичай не містять сучасних текстів педагогічного змісту, які є одним із важливих засобів формування професійно-педагогічної спрямованості на практичних заняттях.

Пропонований спецкурс «Альтернативні школи США» (англійською мовою) для студентів III курсу компенсує таку прогалину, оскільки він зорієнтований на інтеграцію знань, умінь і навичок, отриманих у процесі вивчення базових дисциплін філологічного, країнознавчого, психолого-педагогічного циклу та на формування умінь професійно орієнтованого монологічного та професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Курс ставить за мету оволодіння основними поняттями, термінами, лексичними й фразеологічними одиницями у межах теми «Освіта» та розвиток умінь професійно орієнтованого монологічного та діалогічного мовлення студентів педагогічних університетів. Викладання курсу базується на основі сучасних методів, прийомів, засобів і форм навчання, які сприяють реалізації поставленої мети шляхом оптимального поєднання аудиторної та самостійної пошукової роботи студентів.

Спецкурс пропонує опрацювати 16 текстів із вправами, що висвітлюють діяльність альтернативних шкіл США. Окрім широковідомих (школи М.Монтессорі, вальдорфські освітні заклади) студенти ознайомлюються з діяльністю великої кількості альтернативних пропозицій у мережі американської середньої освіти (Carden Schools, Christian Schools, Comer Schools, Essential Schools, Core Knowledge Schools, Foxfire Movement, Free Schools, Friends Schools, Holistic Schools, Homeschooling, Mennonite and Amish Schools, Multiple Intelligences Education, Progressive Schools). На початку подається основна інформація про історію виникнення та розвитку американської системи традиційної шкільної

освіти, її основні завдання та структуру. Результатом опрацювання пропонованих післятекстових вправ є усвідомлення студентами педагогічних вищих учбових закладів завдань, які висуває перед вчителем сучасне суспільство. У процесі обговорення формується акцент на необхідності пошуку нових форм освіти, які б відповідали бурхливим змінам ХХІ століття.

Самостійна пошукова робота мотивує ознайомитися з відомостями про американських освітян, які пропонували педагогічні методи, альтернативні традиційним (М. Карден, Т. Сайзер, А.С. Нейл), та подається інформація про ці методи. Цікавим і дотичним до зазначеної проблематики є залучення Інтернет ресурсу, широке використання візуальної підтримки при обговоренні питань. Спецкурс концентрує особливу увагу на описі карикатур, що висвітлюють нагальні проблеми сучасної освіти США. Такий ілюстративний матеріал є додатковим, емоційно позитивно маркованим стимулом до дискусії. Під час занять студентам пропонуються рольові ігри та ситуації, що імітують предметний зміст діяльності вчителя, сприяють закріпленню професійної лексики, спонукають доцільно послуговуватися словником освітніх термінів та ідіом. Упродовж занять пропонується стратегія проведення дебатів та схеми роботи з візуальним матеріалом. До кінця курсу слухачі повинні володіти такими ключовими поняттями американської альтернативної середньої освіти як *Alternative School*, *At-risk student*, *Achievement Gap*, *Charter School*, *Magnet School*, *Pull-out Programs*, *School Choice* та інш.

Тематичний зміст відібраних автентичних текстів вміщає основні питання в галузі нетрадиційних педагогічних знахідок, а саме: різноманітні освітні підходи, альтернативні можливості вибору навчання, характеристики американських шкіл різного типу; шляхи і способи адаптації вчителя до роботи з різною категорією дітей та батьків, актуальність і важливість реалізації свободи вибору у навчанні. Курс забезпечує розуміння напрямів реформ у освітньому просторі США, особливостей роботи учителів у нетрадиційній, протилежній масовій, освітній системі, вчить аналізувати та порівнювати американську систему освіти з національною та формує розуміння вмотивованої професійної діяльності. На

завершення курсу, акумулюючи раніше вивчене, студенти пропонують власний альтернативний проект школи.

Результативність спецкурсу «Альтернативні школи США» у процесі професійної підготовки вчителя англійської мови є очевидною. Експериментальною перевіркою доведено, що спецкурс викликає інтерес слухачів, а опитування, проведені по його завершенні, підтверджують велику практичну допомогу у професійній підготовці майбутнього вчителя англійської мови. Аналіз анкетування студентів вказує на наявність істотних позитивних змін щодо бачення майбутнього реконструювання системи освіти на демократичних засадах. Знання про різноманітні підходи у вихованні та навчанні забезпечують становлення у студентів комплексу гуманістичних особистісних якостей і цінностей.

Вважаємо, що професійно спрямовані комунікативні можливості курсу є додатковим педагогічним ресурсом, який розкриває та збагачує потенціал професійної підготовки вчителя іноземної мови, готує до праці в нових інформаційних умовах.

Федорець М.А.

м.Луцьк

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Мета вищого навчального педагогічного закладу – формувати інтелектуальну еліту України, готувати для сучасної школи висококваліфіковані кадри, стимулювати у майбутніх фахівців потребу в самоосвіті на основі змісту та організації навчального процесу, забезпечувати їх мобільність на українському та міжнародному ринку праці, виховувати соціально активну творчу особистість.

Збільшення обсягу знань з навчальних дисциплін, якими повинен оволодіти майбутній педагог, підвищення вимог до рівня іншомовної й професійної підготовленості зумовлюють пошук ефективних методів і

технологій викладання ІМ у вищих педагогічних навчальних закладах, зокрема: використання інноваційних технологій під час організації аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи, написання курсових робіт та у процесі виховної роботи; підвищення фахового рівня шляхом участі у професійних конкурсах, семінарах, тренінгах, методичних об'єднаннях, організаціях; створення відповідної інформаційної та матеріальної бази, здатної забезпечити потреби студента та вимоги викладача; використання методу проектів.

Метод проектів як педагогічна технологія передбачає: співробітництво і продуктивну комунікацію, спрямовану на спільне розв'язання проблем; розвиток умінь виділяти головне, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції та брати на себе відповідальність, критично міркувати; самостійно здобувати, аналізувати, синтезувати та оцінювати отриману інформацію; створювати новий продукт, розвивати навички адекватної оцінки та самооцінки, досягати значимих результатів у самоосвіті.

Завдяки методу проектів теоретичні знання в процесі активного навчання стають усвідомленими, студент розвиває і удосконалює не лише іншомовні уміння і навички, вчиться співпрацювати у команді, а й набуває умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності, зокрема, планувати заняття, прогнозувати проводити мозкову атаку, групову роботу, рефлексію, розробляти критерії оцінювання тощо. Типологія навчальних проектів, які використовуються у нашому коледжі, різноманітна: дослідницькі, інформаційні, ігрові, рольові, сценарні, творчі, видавничі тощо.

Викладачі іноземних мов використовують метод проектів як форму підсумкового заняття з теми (здачі модуля) у процесі проведення практичних занять, методики викладання іноземної мови, під час пробної та державної практики з ІМ у початковій школі, при організації самостійної, індивідуальної роботи студента, у позанавчальній виховній діяльності. Студенти коледжу брали участь у телекомунікаційному інформаційному проекті педагогічна олімпіада «Студент 21 століття», міжнародному

дослідницькому проекті «Інтернет-біржа молодіжних ініціатив», місцевих видавничих проектах «Видаємо газету» та «Поетичний альманах». Цього навчального року розпочато ігровий проект «Дебати», конкурс виконаних студентських проектів у початковій школі, розроблено проекти для організації СРС з граматики іноземної мови, країнознавства США, практичного курсу іноземної мови тощо.

На початковому етапі навчання ІМ передбачається повністю контрольоване використання мови. Комунікативні вправи, рольові ігри, практичні мінізавдання покликані сформувати необхідні дослідницькі, аналітичні, оціночні уміння, розвивати навички творчого мислення, роботи у групі тощо. За таких умов доцільно впроваджувати короткотермінові творчі, дослідницькі проекти наприкінці теми чи розділу, які не потребують значного використання ІКТ, детального дослідження, глибокого аналізу матеріалу, не передбачають ретельного синтезу нового продукту, самооцінювання. Основна мета даного етапу – сформувати базові лінгвістичні уміння і навички, пошукові, комунікативні уміння, закласти основи для подальшого розвитку студента, навчити працювати з комп'ютером.

Тематика проектів вибирається з блоку «Людина і суспільство», відображаючи зміни у соціальному досвіді першокурсників. Таким чином, зміст навчання тісно пов'язаний з особистим і громадським життям студентів, їх навчальними інтересами. Участь студента у виборі теми, структуруванні проекту, висунені гіпотез, створенні критеріїв оцінювання недостатньо активна, тому викладач керівну функцію на даному етапі бере на себе.

З часом лінгвістичні, проектувальні, дослідницькі, творчі уміння і навички удосконалюються і постає потреба в ускладненні проектів. Зростаючий рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмінь дає можливість студентам 2-3 курсів працювати над темами, складнішими за своїми ідеями та концепціями – блок «Англомовний світ та Україна» (наприклад, «Британія та британці», «Роль англійської мови у світі»), блок

«Сучасне життя» («Охорона здоров'я», «Мистецтво»). У ході виконання проекту студенти вчаться проводити соціологічне опитування, анкетування та інтерв'ю, самостійно планують хід дослідження, працюють з автентичними матеріалами, аналізують, синтезують та оцінюють отримані результати тощо, удосконалюють мовленнєву діяльність, розвивають когнітивні стратегії. На даному етапі студенти беруть участь у творчих, видавничих, ігрових короткотермінових навчальних проектах.

Робота над тематичним блоком «Професія» («Система середньої освіти у Великій Британії», «Педагогічна практика») починається з другого семестру 3-го курсу. Ці теми відбивають специфіку майбутньої професійної діяльності студентів. Усі тематичні блоки спрямовані певною мірою на розвиток інтеркультурних навичок та вмінь. Тематичний блок «Професія» набуває більшої значущості. В його межах студенти розглядають питання, що безпосередньо стосуються їх спеціалізації. Тематичні блоки «Англомовний світ та Україна» і «Сучасне життя» посідають приблизно рівноцінне місце.

На даному етапі студент вивчає певний аспект вибраної теми, дослідження у ході проекту проводиться всією групою. Доцільним є впровадження даної технології у процес організації СРС та ІРС. Метод проектів передбачає розвиток особистості через досвід вивчення теми, вільне використання мови, а, отже, виконання повномасштабного проекту на даному етапі не тільки можливе, а й необхідне.

У проектній роботі студенти залучаються до ретельно спланованої педагогом пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Використання проектної технології сприяє диференціації навчання ІМ, розвитку мовних і мовленнєвих іншомовних умінь, креативності, формуванню пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних компетенцій, стимулює інтелектуальну активність, зміцнює міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-комунікаційні технології при вивченні іноземної мови, забезпечує соціальну мобільність.

На нашу думку, за допомогою методу проектів у педагогічних коледжах та училищах створюються умови для: організації освітньо-розвивального середовища на основі збагачення особистісним змістом програмового змісту іншомовної освіти, в якому студент виступає суб'єктом індивідуального професійного становлення; оцінки і самооцінки способів продуктивної навчальної діяльності студента; засвоєння нових знань студентами на основі постійного перетворення набутого суб'єктивного досвіду; структурування навчального матеріалу, забезпечення можливостей використання ІКТ, вибору змісту, виду та форми для виконання індивідуальних завдань – проектів, відповідно до наявного суб'єктивного досвіду; активного стимулювання студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, забезпечення можливостей для самоосвіти, саморозвитку, самовираження у процесі оволодіння іншомовними знаннями.

Ефективність використання методу проектів підтверджується значним покращенням якості підготовки фахівців, про що свідчать результати підсумкової державної атестації (екзамен з іноземної мови і захист випускної кваліфікаційної роботи з методики викладання іноземної мови), підвищення теоретичного і практичного рівнів проведення уроків у початковій школі.

Отже, метод проектів повністю орієнтований на студента як суб'єкт навчально-дослідницької діяльності, враховує його потреби та інтереси, позитивно впливає на професійну підготовку майбутнього педагога.

Обговоривши питання використання методу проектів як засобу підвищення ефективності викладання іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі, ми пропонуємо: включити метод проектів у навчальну програму викладання ІМ у вищих педагогічних навчальних закладах I-II рівнів акредитації з метою підвищення ефективності аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи; широко використовувати метод проектів під час пробної та державної педагогічної практики, у процесі викладання іноземної мови та організації позакласної роботи у початковій школі; провести науково-практичні конференції, науково-методичні

семінари, конкурси студентських проектів (іноземною мовою) з метою поширення досвіду впровадження методу проектів у ВНЗ на регіональному та державному рівнях; підготувати і видати посібники, методичні рекомендації на допомогу викладачу ІМ та студенту-практиканту для організації навчання з використанням методу проектів; розробити систему тренінгів «Особливості використання методу проектів у навчально-виховному процесі педколеджу» для викладачів, студентів-практикантів, вчителів початкової школи; розробити і впровадити телекомунікаційні проекти (іноземною мовою) серед педагогічних коледжів та училищ для поглиблення співпраці між закладами на міжрегіональному та міжнародному рівнях з метою занурення у іншомовне академічне середовище, з одного боку, та з метою обміну досвідом – з іншого.

Список використаних джерел:

1. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 8. – С. 9-23.
2. Бондаренко О.Ф., Бігич О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи / О.Ф. Бондаренко, О.Б. Бігич // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – с. 48-51.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей Н.Ф. Коряковцева. – М: АРКТИ, 2002. – С. 124 – 142.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Моисеева, А.Е. Петров / Под. ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 272 с.

А.В. Бляшевська
Луцьк

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АУДІОВАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна методика викладання розглядає англійську мову як комунікативний, інтерактивний процес, вказуючи, що в основі його лежить поняття “комунікативна компетенція”. Цей термін, що належить Делу Хаймзу (1970), отримав свій подальший розвиток у працях М.Кенела і М.Свейна (1980), А.Палмера і Л.Бахмана (1982).

Комунікативну компетенцію студента можна розглядати як здатність студента здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування [2, с. 34-38].

М.Кенел та М.Свейн запропонували структуру комунікативної компетенції студента, що складається з чотирьох компонентів (видів компетенції) [3, с. 109-111]:

1) дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв’язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії;

2) соціолінгвістична компетенція – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілокутивного акту комунікації; (ілокутивний акт – втілення у висловлюванні, породжуваному в ході мовлення, певної комунікативної мети; цілеспрямованість; функція впливу на співрозмовника); 3) стратегічна компетенція – здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, недостатню компетенцію та ін., а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації; 4) лінгвістична

компетенція – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання. Лінгвістична компетенція займає перше місце у вивченні англійської мови.

Усі існуючі та можливі комунікативні компетенції мають рівний статус, оскільки кожна з них повною мірою задовольняє інтелектуальні (концептуальні) потреби її власника. Тому володіння мовою слід оцінювати з точки зору рівня сформованості відповідної комунікативної компетенції [1, с. 65-70]. На формування комунікативної компетенції студента впливає низка факторів. Основними є внутрішні та зовнішні фактори. До внутрішніх відносяться: мотиваційну сферу; внутрішню позицію особистості; розвиток та становлення “Я” та почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів відносяться соціальні умови: суспільство, у якому вживається конкретна мова, його соціальну структуру, різницю між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різницю у їхній мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації спілкування. Внутрішні та зовнішні фактори взаємопов’язані, зовнішні залежать від внутрішніх і навпаки [3, с. 57-60].

Формування комунікативної компетенції студента нерозривно пов’язане із соціокультурними, соціолінгвістичними, стратегічними, дискурсивними знаннями та мовленням. Комунікативна компетенція як сукупність вищезгаданих складових (мовленнєвої, мовної, дискурсивної, соціокультурної, соціолінгвістичної, стратегічної), тобто здатність людини до іншомовного спілкування, бажання толерантно сприймати інших співбесідників, охоплює різноманітні тематичні сфери людської діяльності: власну особу та особу комуніканта, повсякденне життя, дозвілля, громадсько-політичний устрій, звичаї, національні та культурні традиції, галузі економіки, науки, освіти, культури, спорту, охорони здоров’я, засоби масової комунікації та інформації, світ і всесвіт. Від рівня сформованості навичок і вмінь залежить відповідно й рівень володіння англійською мовою.

Сучасні політичні та соціально-економічні реалії України у світовому співтоваристві створили сприятливі умови для вивчення іноземних мов, показали необхідність їх вивчення, наповнили це навчання новим змістом. Статус іноземної мови як освітньої галузі піднято на високий рівень.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається проблемами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових.

Вирішальним фактором успіху вивчення мови є розуміння значимості соціально-культурної спадщини, існуючих соціально-економічних, культурно-освітніх та політичних відносин мовних спільнот для освіти і місця у суспільстві кожного мовного користувача.

Протягом останніх років Міністерство освіти і науки послідовно впроваджує основні засади мовної освіти, визначені Радою Європи, що знайшло відображення в розробці та ухваленні стратегічних документів щодо вивчення мов у системі середньої освіти України. Ці документи спрямовані на поліпшення стану викладання та вивчення іноземних мов в середній школі, на розвиток комунікативних здібностей студентів, уміння використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу. Під час формування комунікативних умінь викладач повинен виступати як активний компетентний організатор навчально-комунікативної діяльності в класі (a facilitator of learning), активний учасник навчального процесу, експерт, дослідник, джерело інформації та ідей, новатор у галузі навчання й оволодіння мовою [2, с. 2].

З іншого боку, комунікативний підхід до навчання потребує відкритої атмосфери співпраці й активної участі студентів у процесі навчання. Ключові принципи комунікативно-орієнтованого навчання:

?В студентів стимулюються когнітивні процеси;

?Студенти – активні учасники процесу навчання;

?Студентів заохочують висловлювати свої думки, виявляти свої почуття і використовувати свій досвід;

?Студенти беруть участь у навчальному процесі, який імітує або створює реальну ситуацію;

?Студентів заохочують працювати разом;

?Студентів заохочують брати на себе відповідальність за власне навчання і розвивати вміння навчатися [1, с. 21].

З позиції комунікативного підходу методичний зміст уроку іноземної мови визначається п'ятьма основними принципами: орієнтація на особистість; мовленнєва спрямованість; ситуативність; функціональність; новизна.

Виходячи з проблеми “Формування в студентів комунікативної компетенції на заняттях англійської мови”, можна досягти результату, а саме: досягнення студентами такого рівня комунікативної компетенції, який би був достатнім для здійснення спілкування в усній та писемній формах у межах комунікативних сфер.

Розв'язати цю проблему неможливо традиційними методами, які не орієнтовані на активну взаємодію студента з викладачем та студентами між собою, самостійне і спільне прийняття рішень, що і має бути вирішальною передумовою їхнього вміння спілкуватись іноземною мовою.

На заняттях можна використовувати як активні, так і інтерактивні методи, що стимулюють творчість, ініціативу, креативне, самостійне, критичне мислення. Форми роботи використовують різні: дискусію, дебати, “мозковий штурм”, навчальне співробітництво, діалог, рольову гру, роботу в парах та групах, метод проектів, “карусель”, “навчаючись – учусь”, та інші активні та інтерактивні вправи комунікативної спрямованості [3, с.25]. Такі форми роботи можуть бути використані на різних етапах уроку.

Інтерактивні вправи в першу чергу мають комунікативний характер, студентів потрібно підвести до активної комунікації. Найактуальніші інтерактивні вправи:

1. “Why – question game”. Вивчаючи, наприклад, тему “My Hobby” з метою вивчення нової лексики по даній темі, викладач розпочинає діалог, який потім охоплює весь клас у режимі T-P, T-CL. Кожне питання викладача починається з питального слова “Why”. Example:

– What fine hobby is playing football? Do you like to play football?

– Yes, I do.

– Why?

– It’s a very useful game.

– Why?

– It makes person strong and healthy [2, с. 4].

2. “Мозковий штурм”. Ця вправа проводиться з метою розвитку асоціативного ланцюга в студентів. Студентам пропонується слово, наприклад “Hobby”, яке написано посеред дошки. Кожен учень першої групи по черзі називає слово, яке в нього асоціюється з ключовим. Викладач записує на дошці. Студенти другої групи складають речення з кожним словом. Студенти третьої групи працюють над зв'язною розповіддю про своє хобі.

3. Робота у групах. Дуже корисно використовувати роботу в групах. Усі класи поділені на групи, в які входять студенти з різним рівнем знань. У кожній групі є свій лідер. Суть гри полягає в тому, наприклад, щоб організувати між членами групи “обмін предметами”. Кожен учень отримує картку, де зазначений предмет. Який він має, а також те, що він хоче отримати в результаті обміну. Прямий обмін здійснити неможливо, необхідно спробувати декілька варіантів через серію обміну і отримати бажане [2, с. 3].

Узагалі навчатися спілкуватись можна тільки спілкуючись. Завдання викладача на занятті – організувати спілкування так, щоб студентам було цікаво це робити, що завдання як найбільше відповідали реальним ситуаціям. При цьому викладач повинен виховувати культуру спілкування своїх студентів. Для підтвердження комунікативних здібностей студентів з використанням інтерактивних методів існує декілька загальних правил спілкування на заняттях: ?Пам’ятай! Ми вчимося спілкуватись іноземною мовою, а не просто розмовляти!

?Стеж не тільки за тим, що ти говориш, а і як ти це робиш. Бо навіть слово “так”, вимовлене певним чином, може означати “ні”.

?Не будь роботом! Крім “так” і “ні” використовуй фрази: *It's wonderful. So-so. How interesting. Right you are.*

?Грай, будь артистом. Умій перевтілюватися під час рольових ігор не тільки зовні. Умій забувати, що ти учень.

?Не мовчи, не бійся помилок. Бійся мовчання. Мовчання – це якір, який ніколи не дасть тобі вийти в яскравий світ людського спілкування [1, с. 23].

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самотійно мислити, приймати сміливі, нестандартні рішення. Сучасний стан суспільства вимагає якісно нового підходу до підготовки молоді до життя. Розширення та якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація усіх сторін суспільного життя роблять іноземну мову реально необхідною в різних сферах діяльності людини.

Головне призначення іноземної мови, як зазначає О.А.Бобильов, – стати засобом спілкування студентів завдяки сформованим комунікативним умінням: говоріння, аудіювання, читання та письма. Якщо школа навчить школярів говорити, слухати, читати та писати іноземною мовою, вона забезпечить їм доступ до інших національних культур і тим самим до світової культури. Це внесе суттєвий вклад у підвищення рівня гуманітарної освіти та розширення загального кругозору [1, с. 2].

Для того, щоб досягти таких результатів, кожен викладач повинен володіти сучасними технологіями навчання, застосовувати активні методи навчання, систематично розробляти та опробовувати педагогічні нововведення, бути творчою, ініціативною, енергійною особистістю, професіоналом, морально і матеріально зацікавленим у проведенні змін.

Сприяти цьому покликане комунікативно орієнтоване викладання іноземної мови, яке набуває зараз великого значення.

Головна ідея цього підходу, за О.А.Бобильовим, полягає в тому, що студенти, щоб стати ефективними користувачами мови, повинні не тільки здобувати знання, а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей, тобто використовувати їх в реальних життєвих ситуаціях. За допомогою створення на заняттях у школі якнайбільшої кількості ситуацій спілкування і заохочення дітей до участі в них, викладач зможе досягнути найголовнішої мети навчально-виховного процесу – прищепити дітям почуття того, що вивчення іноземної мови є приємним процесом, у результаті якого вони отримують знання, необхідні для їхнього майбутнього. Навчально-виховний процес повинен бути творчим співробітництвом викладача та студентів, процесом, який передбачає створення найліпших умов для саморозвитку, життєтворчості особистості, щоб жодна дитина не почувалася невдахою, безталанною, невмілою та “затурканою” [1, с. 3].

О.А.Бобильов визначає наступні принципи, характерні для комунікативно орієнтованого викладання мови: 1) студенти беруть активну участь у процесі навчання; 2) викладач заохочує студентів висловлювати свої думки і почуття, використовувати свій досвід; 3) студенти беруть участь у навчальній діяльності, яка імітує або створює реальні чи реалістичні ситуації; 4) викладач заохочує школярів працювати разом; 5) викладач заохочує студентів брати на себе відповідальність за власне навчання і розвивати вміння вчитися; 6) викладач виконує різні ролі на заняттях: інформує, консультує, контролює і дає поради щодо навчальних матеріалів [1, с. 3].

Навчання різним видам мовленнєвої діяльності повинно бути взаємопов'язаним. Ця інтеграція чотирьох умінь (аудіювання, говоріння, читання, письмо) – головна риса сучасної практики навчання іноземних мов, яка закладена в нових науково-методичних комплексах.

Аудіювання – це невід'ємна складова частина мовленнєвої діяльності [5, с. 89]. Програма вимагає досягти такого рівня аудіювання, який забезпечує випускникам шкіл розуміння іншомовного мовлення у безпосередньому спілкуванні та у звукозапису за умови одноразового пред'явлення аудитивного

матеріалу різного стилю і складності, в нормальному темпі, тривалістю звучання до 8 хвилин. Успішність виконання цих складних вимог значною мірою залежить від наявності в школах навчальних матеріалів та вміння вчителів працювати з ними.

Навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності істотно змінилось у зв'язку з використанням нових науково-методичних комплексів, у яких передбачені вправи, що розвивають в студентів здатність ефективно слухати. На високоякісних касетах записані розмови, діалоги (наприклад, “Працевлаштування на роботу”), оповідання, інтерв'ю та ін. Вправи розраховані на те, щоб змусити студентів думати і вміти розповісти те, що вони почули. Науково-методичні комплекси містять передтекстові, текстові і післятекстові завдання. Дуже важливо слідувати вказівкам до вправ, які подані в підручниках. Є.І.Пасов визначає перше завдання аудіювання в тому, щоб “навчити розрізняти початок і кінець речень, фраз, слів” [3, с. 182].

Іншими словами, слід впізнавати деякі структури мови. Це можна зробити, виділяючи слова, фрази з речень і вставляючи їх в інші фрази, речення. Якщо на занятті використовуються реальні предмети чи малюнки, студентам слід запропонувати вказати на предмет чи ілюстрацію, про які йдеться в тексті. Відмінність у звуках, наприклад, голосні звуки в словах: pin – pen відпрацьовуються шляхом вибору, який студенти мають зробити, коли їм пропонуються завдання: Give me a pin.

Як тільки студенти познайомились з письмом, слід давати прості диктанти. Традиційно диктант – це мовлення, записане слово в слово. Хоча такі диктанти посідають відповідне місце, є потреба у більшому їх варіюванні. Наприклад, фокусований диктант – це диктант, в якому вилучено кожне, наприклад, сьоме слово та ін. Фокусовані диктанти можуть передбачати завдання на послідовність. Наприклад, завдання уроку – навчити дітей вживати Past Indefinite, переказуючи зміст оповідання. Викладач дає студентам список дієслів у минулому часі, але не в тому порядку, що в диктанті. Завдання – пронумерувати їх згідно почутого. Вірно пронумеровані дієслова можна використати для переказу оповідання. Але

слід пам'ятати, що повинна бути межа кількості запропонованих для нумерації дієслів – близько 10-12 (як максимум) [2, с. 101].

Наведені завдання з аудіювання допомагають студентам засвоїти слова, форми слів, порядок слів у реченні. Це фокусування більше на структурі, ніж на значенні чи функції. Якщо говорити про сприйняття мовленнєвих повідомлень, акцент треба робити не на словах чи фразях, а на довших одиницях мовлення. Технічні засоби забезпечують широке використання автентичних матеріалів, навіть якщо учень працює сам вдома. Дуже важливим сьогодні є опрацювання справжньої розмовної мови під час аудіювання, а не писемного мовлення, прочитаного вчителем. Читати вголос уривок з тексту – це не найкращий спосіб навчання аудіюванню.

Етап перший. Викладач пропонує студентам висловити свої здогадки щодо змісту тексту (запису), який вони збираються послухати. При цьому він каже, наприклад, що це розмова двох людей, які не бачили один одного довгий час, і пропонує студентам сказати, про що вони могли б розмовляти. Всі запропоновані варіанти можна записувати на дошці.

Етап другий. Студенти слухають запис від початку до кінця, щоб отримати загальне уявлення про нього, якщо на дошці зроблено перелік варіантів щодо змісту, студенти, слухаючи, бачать, скільки з них дійсно прозвучали. Після першого прослуховування викладач і студенти переглядають записане на дошці, відмічаючи вірні і додаючи ті, котрих немає на дошці, але звучали в запису.

Етап третій. Викладач вмикає знову запис, але на цей раз націлює студентів почути конкретну інформацію. Не слід давати завдання з багатьма деталями. Дуже важко втримати багато інформації, навіть слухаючи рідною мовою. На початковому рівні, можна попросити студентів послухати дуже прості відрізки інформації, такі як: дати, час, імена. Або завдання може бути таким: виділити один конкретний відрізок інформації з багатьох подібних, наприклад, із даних прогнозу погоди вибрати інформацію, яка цікавить нас самих (це погода в регіоні, де ми живемо).

Етап четвертий. Викладач дає студентам заздалегідь підготовлений аркуш паперу для заповнення. Це можна зробити під час другого або третього прослуховування залежно від об'єму і складності матеріалу та завдань. Якщо завдання на аркуші досить складне, студентам буде складно слухати і заповнювати його одночасно. У цьому випадку можна запропонувати студентам виконати його після другого прослуховування. Навчання буде ефективнішим, якщо виконання здійснюється парами або невеликими групами, так, щоб студенти могли обговорювати і порівнювати свою інформацію [4, с. 18].

Етап п'ятий. Викладач включає запис останній раз, щоб студенти могли перевірити заповнений аркуш. Заключне прослуховування, як і попереднє, не слід переривати, оскільки в реальних ситуаціях в студентів не завжди буде можливість зупинити і почати слухати спочатку те, що вони чують за межами класу [4, с. 18].

Однак і тут можливі варіанти. Якщо викладач навчає студентів передбачати наступні події, він зупиняє запис в кількох місцях і пропонує сказати, що звучатиме далі. Це не означає, що студенти повинні точно передбачити слова чи фрази, але це має бути суть наступної репліки чи повідомлення. Якщо студенти слухають частини тексту, вони обов'язково повинні в якийсь момент уроку почути весь запис, щоб побачити, як частини складаються в одне ціле.

Викладач може сфокусувати увагу студентів а конкретних мовних функціях, структурах, виразах запису. Детальний розгляд краще залишити на той час, коли студенти вже прослухали текст кілька разів. Це можна назвати шостим етапом, під час якого увага студентів концентрується більше на мові, ніж на її значенні. Це рух від загального до конкретного.

Аудіювання передбачає використання реального, необов'язково автентичного, матеріалу. Це не повинен бути письмовий виклад, прочитаний вголос. Як зазначає І.А.Зимня, неспрямоване і невмотивоване аудіювання є неефективним. Студенти повинні знати, чому вони слухають запис мови і для чого. Щоб забезпечити мотивацію, слід використовувати інформацію, отриману під час аудіювання, в інших видах мовної діяльності [2, с. 98].

Отже, володіння студентом англійською мовою як іноземною – це динамічні, творчі й індивідуально специфічні здібності людини користуватися комунікативним інвентарем мовних засобів, що є в її пам'яті, для сприйняття та побудови в усній чи писемній формі програм мовленнєвої поведінки у вигляді висловлень та дискурсів. Такі здібності бути учасником мовленнєвої діяльності й були названі комунікативною компетенцією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобильов О. Комунікативний метод, як метод активізації творчих можливостей особистості // Англійська мова та література. – 2005. – №26. – С. 2-4.
2. Гринюк Г., Семенчук Ю. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів різних спеціальностей // Іноземні мови. – 2006. – №2. – С.22-27.
3. Зимняя И. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Педагогика, 1978. – С. 98-103.
4. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просв., 1991. – 223 с.
5. 2. Панченко Н. Діяльність студентів на занятті іноземної мови // Англійська мова та література, – 2007. – № 27. – С. 2-5.
6. Савинов С. Обучение иностранному языку во внеклассной работе: Пособие для учителей. – М.: Просв., 1991. – 198 с.
7. Сахарова Т., Рабинович Ф., Рогова Г. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просв., 1991. – 216 с.
8. Якунін І. Інтерактивність як засіб розвитку критичного мислення на заняттях англійської мови та літератури // Англійська мова та література, – 2004. – № 23-24. – С. 21-23.
9. Яніна В. Ігрова діяльність студентів на заняттях англійської мови // Англійська мова та література, – 2005. – № 25. – С. 21-26.
10. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування // Рідна школа. – 2002. – №1 (864). – С.63-65.

11. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: CUP, 2001. – 260 p

Завіднюк К. В.

Луцьк

МЕТОД АСОЦІАТИВНИХ СИМВОЛІВ

Раннє навчання іноземної мови – один із важливих напрямків удосконалення і розвитку системи шкільної освіти, який був визнаний Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, Національною доктриною розвитку освіти, Державним стандартом початкової загальної освіти, Програмами з іноземної мови для загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів тощо.

Державний стандарт зазначає, що вся система шкільної освіти в галузі іноземної мови має формувати в учнів уміння іншомовного спілкування, що сприяє інтеграції українського суспільства до світової спільноти [2].

Проблема навчання іноземної мови на ранньому етапі набуває особливої актуальності. Пріоритетом у розв'язанні зазначеної проблеми є орієнтація на комунікативно спрямоване навчання учнів іншомовного спілкування, а також пошук таких видів діяльності на уроці, які були б ефективним інструментом у вивченні іноземної мови молодшими школярами [4].

На сучасне вивчення іноземних мов вплинуло багато методів, які відповідали вимогам суспільства свого часу та свідчили про постійний пошук ефективних прийомів навчання. Основна різниця між ними полягає в меті та цілях навчання. Відповідно до цього особлива увага приділяється тому чи іншому аспекту іноземної мови, ступені використання рідної мови, ставленню до помилок, формам роботи на уроці та ролі вчителя в навчальному процесі [3]. Л. Б. Беккер, С. І. Гвоздецька, Є. І. Маттецька, які намагаються створити мовне середовище з самого початку навчання, рекомендують заняття з іноземної мови з 6-літніми дітьми проводити тільки

іноземною мовою, й по допомогу до рідної мови звертатися лише в крайньому випадку. Більше того, Є. П. Кутиєва і Є. С. Царапкіна вважають, що вчитель взагалі не повинен говорити з дітьми рідною мовою, навчаючи іноземної. У дітей має скластися враження, що вчитель не розуміє їхньої мови.

Успіх роботи вчителя залежить не тільки від обраної методики, але й від усвідомлення та урахування психологічних та вікових особливостей дітей. Домінуючим у 6-річному віці є образне мислення. А тому будь-яке, доцільне з дидактичного і методичного поглядів, унаочнення, що супроводжує певну лексичну одиницю (слово, словосполучення, зв'язний мікровислів тощо), є ефективним засобом впливу на пам'ять і процес усвідомлення значення такої одиниці. Особливості уваги учнів цього віку мають бути одним із визначальних чинників підбору таких засобів [4].

Початок раннього вивчення іноземної мови зумовив пошук методики, яка б не тільки враховувала особливості психологічного розвитку дітей 6 років, але й забезпечувала успішність та продуктивність навчального процесу. Результатом таких пошуків став Метод Асоціативних Символів, що базується на теорії асоціативних засвоєнь. Появі цього методу слід завдячувати С. В. Гунько, Л. Є. Гусак, О. І. Єфіменко, Н. Р. Стадник, які розробили авторську програму для дітей молодшого віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів.

Метод Асоціативних Символів (МАС) – це мова рухів, жестів, міміки, кодова мова уявлень і асоціацій, застосування якого пов'язане з активізацією мовленнєвої та розумової діяльності дітей. Даний метод розвиває образне мислення дитини, уяву, лінгвістичне відчуття та здогадку, дає змогу проявити власну ініціативу та фантазію [1].

Це – ігровий метод, що дозволяє без зайвих зусиль дітям молодшого шкільного віку запам'ятовувати велику кількість лексичного і граматичного матеріалу. Навчальний процес є захоплюючим і цікавим для учнів, створює

позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, підвищує мотивацію та забезпечує стійкий інтерес до навчання.

Навчальний процес відбувається в кілька етапів:

I. Створення образу-асоціації;

II. Перевірка розуміння;

III. Озвучення даного образу мовою, яка вивчається, з одночасним зображенням його.

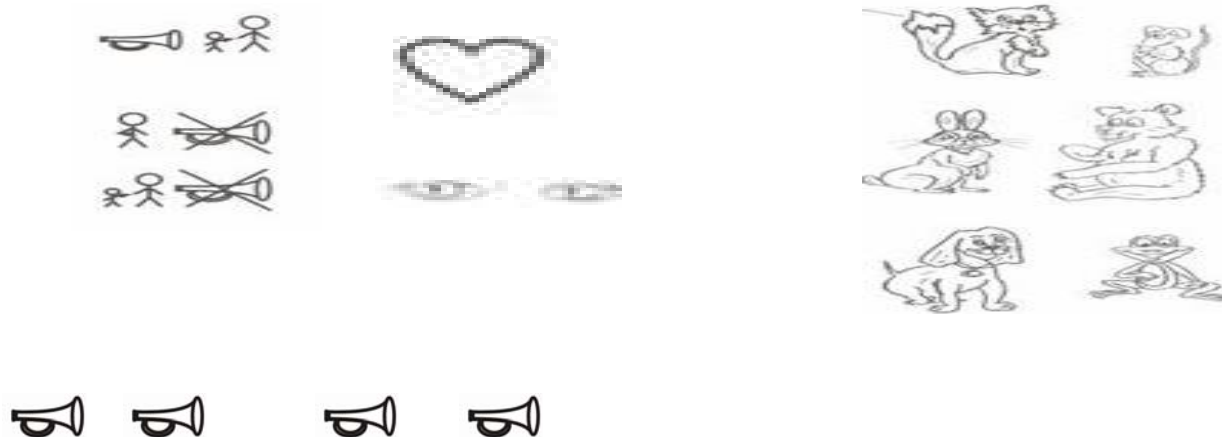
На першому етапі вчитель разом з учнями придумує образ, який асоціюється в них з тим чи іншим предметом і явищем. Діти з радістю приймають активну участь в даному процесі. Вибраний символ пояснюється вчителем рідною мовою, яка використовується тільки для створення асоціації. В подальшому потреба в її використанні відпадає. Діти зосереджені, уважно стежать за процесом і швидко запам'ятовують запропонований матеріал.

Наприклад, при вивченні теми «Тварини», імітуючи *1.свинку*, зображуємо кумедне рильце зімкнутими у коло та притуленими до носа великий і вказівний пальці; *2.коня* – опущеними донизу та стиснутими у кулаки руками показуємо уявні копита; *3.кота* – прикладеними до верхньої губи вказівними і середніми пальцями зображуємо уявні вуса; *4.корову* – приставленими до голови випрямленими вказівними пальцями, демонструємо довгі роги і т.д.

На другому етапі перевіряємо, чи всі учні зрозуміли запропоновані образи-символи. Перевіривши розуміння створеної асоціації, озвучуємо її іноземною мовою, після чого працюємо за технологіями Look, Listen and Do; Listen and Do; Do and Say і т.д. [1].

МАС використовується не лише для засвоєння лексичного матеріалу, але й також для вивчення молодшими школярами граматичних структур. Запитання, які починаються з допоміжного дієслова *do*, позначаємо символом, обов'язково створюючи при цьому асоціативний образ: зігнуті в кулак і прикладені до рота пальці руки асоціюються з дудочкою, у яку дуємо,

проговорюючи при цьому ду-ду-ду. Заперечна форма вводиться за допомогою образу перекресленої дудочки. Презентуючи займенник I – вказуємо на себе, You – на сусіда. Таким чином забезпечується вивчення найпростіших граматичних структур і їх успішне використання учнями у мовленні.



Такий спосіб семантизації нового матеріалу не лише полегшує роботу вчителя, але й дозволяє опанувати помітно більше лексичних та граматичних одиниць без докладання надмірних зусиль зі сторони учнів. Діти за одне заняття мимовільно засвоюють біля 40 слів. Це не перевантажує їх пам'яті і не втомлює, як відбувається при звичайному заучуванні.

На підставі позитивних результатів, отриманих в ході дослідження, нами були сформовані деякі рекомендації щодо ефективної організації навчання іноземної мови на початковому етапі її вивчення. По-перше, вчитель має мінімізувати використання рідної мови при вивченні іноземної. По-друге, активізувати роботу учнів на уроці, залучити їх до співпраці. По-третє, створити в учнів позитивне ставлення та мотивацію вивчення іноземної мови.

Після проведення дослідницької роботи ми можемо зробити певні висновки. По-перше, метод асоціативних символів є ефективним прийомом засвоєння іноземної лексики учнями 6-річного віку. Він включає психологічні особливості дітей та комунікативну спрямованість уроку. По-

друге, образ-асоціація сприяє мимовільному запам'ятовуванню лексичної одиниці та успішного відтворення її у комунікативній ситуації.

Література:

1. Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів / С. Гунько, Л. Гусак, О. Єфіменко, Н. Стадник. – Луцьк: «Волинські старожитності», 2010. – 140 с.
2. Басіна А. Методика викладання іноземної мови у початковій школі. – К.: Шк. Світ, 2007. – 127с.
3. Бабенко Т. В. Методика викладання іноземної мови в початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Арістей, 2005. – 220с.
4. Захарченко А.О. Особливості організації навчання англійської мови на ранньому етапі / А.О.Захарченко // Англійська мова в початковій школі. – 2008. – №1 (38) – С.28-31.

К.В.Третьякова

Рівне

ІНТЕГРАЦІЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЛАТИНСЬКА МОВА» В СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Сучасний освітній простір “захлинається” у розмаїтті ідей та іновацій. М.О. Черняк справедливо описує ситуацію у розвитку словесності як сукупність “різноскерованих, неспівпадаючих векторів пошуку, серед яких важко виокремити якусь естетичну домінанту”. [9, 4] Власне, естетична складова чи не найголовніша й у викладанні античної літератури та класичних мов. На початку минулого сторіччя видатний культуролог, антикознавець і філолог-класик Ф.Ф. Зелінський у циклі лекцій писав, що викладання класичних мов, зокрема, латинської, підпорядковується меті залежно від часу. Латину, її викладання та вивчення на кожному історичному етапі “послугуються” у своїх корисливих цілях. Ф.Ф. Зелінський нарахував шість, починаючи з необхідності вивчення праць святих отців,

антикознавства, риторики, філософії *etc.* [4] Статус латини як загальноосвітньої гуманітарної дисципліни, “корисної” для філологів, істориків, юристів ставить викладача латинської мови перед проблемами методологічного характеру. Які моделі/підходи обрати? Як логічно і послідовно викласти матеріал? Як допомогти студентові структурувати граматичну систему латинської мови так, щоби вона склалася у зрозумілий пазл?

Компонент державного стандарту викладання латинської мови передбачає наступні аспекти: Латинська мова та антична культура як підґрунтя європейської культури. Латинський вплив на лексикон сучасних європейських мов. Писемність. Графічна система. Фонетика. Граматична будова латинської мови. Латинський вплив на граматичну будову романських мов. Лексика латинської мови (залежно від фаху). Синтаксис простого речення. Крилаті вислови, прислів'я, афоризми.

Аналіз робочих програм розміщених на сайтах вітчизняних ВНЗ доводить, що і на сучасному етапі плани практичних занять формуються (і продовжують формуватися) за “лінійним” (“замкнутим”, “деревовидним”) принципом. Проте, “лінійна” модель в останні роки все наполегливіше демонструє свою малоефективність. Виникає питання “Чому?” Канонічно структуруючи теми і завдання, викладач тим самим свідомо (або підсвідомо?) заздалегідь програмує досягнення низки цілей – освітньої, розвивальної, пізнавальної, когнітивної тощо, передбачає ключові питання, труднощі, фіксує відомі, доведені до автоматизму послідовно змінні пункти: тема → виклад нового матеріалу → вправи на закріплення → лексичний мінімум → крилаті вислови → завдання для самостійної роботи. У цій звичній інструкції до заняття зафіксовано насправді “замкнутий” механізм сприйняття та інтерпретації мовних і культурних явищ без виходу на інші контексти. Традиційність і мимовільність роботи призвели до викривлення та збідніння змісту та специфіки викладання латинської мови в її стадіальному розвитку. “Лінійна” логіка практичних занять не дає або, навіть відбирає у

студента можливість критично осмислити поданий матеріал. Студент послухає, прочитає, запише, запам'ятає тільки те, що вкаже викладач.

Найбільш доцільним в розробці системи завдань використовувати іншу методологічну модель, головними властивостями котрої, на відміну від “лінійної”, була б “не лінійність”, “гетерогенність”. Порівняно зі сталою архітектонікою практичних занять, значення та зміст загальновідомих традиційних пунктів в новій парадигмі наповнюються іншим змістом та сенсом. Алгоритм “нової” моделі практичного заняття схематично виглядатиме так: тема → питання для обговорення → самостійна робота студентів. Така модель враховує комплекс факторів: специфіку тематичного поля, “перехрещення” тем, кореляцію суміжних гуманітарних наук (античної літератури, культури, історії, філософії, романістики та германістики)

Сприйняття та розуміння студентами граматичного матеріалу, самостійний пошук взаємозв'язків між явищами, подіями, фактами, виявлення загальновідомих “індикаторів” культури, узагальнення, коректна інтерпретація граматичних явищ сучасних європейських мов та латинської сприятиме розкриттю внутрішньої свободи та появи ініціативності. Важливим виявиться пошук спільного знання (активізація зовнішньої комунікації з автокомунікативними процесами, робота з альтернативними думками тощо). Наприклад, вивчення граматичної структури речення спонукає до розвитку мовної здогадки, прогнозування змістових зв'язків, зворотного проектування граматичних явищ сучасних європейських мов на латинську граматичну систему тощо. В плані лексики – мовна здогадка та пошук відомих словотвірних елементів у сучасних мовах – свого роду спроба “відірвати» студента від словника, активувавши його когнітивну діяльність, що, своєю чергою, провокуватиме цікавість до етимологічних розвідок, а головне, навчить студента працювати зі словником науково. На думку О.О. Цивкунової, вивчення латинської мови переслідує розвивальну мету, а саме розвиток учбової автономності, тобто вміння “в подальшому свідомо, а не всліпу підходити до вивчення будь-якої мови світу”. [8, 6]

На наше глибоке переконання, саме розвивальний аспект викладання латинської мови варто вважати основним. Не секрет, що студенти з загальноосвітнього курсу латинської мови (1,5 кредити) з часом забудуть і латинську граматику, і лексику, і більшість крилатих висловів. Тому варто змінити не лише ставлення до викладання латинської мови на перших курсах факультетів іноземних мов, методологічні підходи та застарілі методи, але й оголосити нову ціль – розвивальну. В якості приклада звернімося до зарубіжного досвіду викладання латинської мови, де практикується вивчення латинської мови ізольовано, без опановування латинської граматики та читання античних текстів. Курс має назву *Word Power* (“Сила Слова”) і має на меті: “систематичний підхід до збільшення лексикону за допомогою латинських та грецьких елементів англійських слів”; “набуття навичок швидкого розпізнавання запозичених слів та їх розуміння (на основі знання латинських та грецьких морфем)”; “вміння правильно користуватися словником”. Очевидним є превалювання лексичної складової розвивальної мети, відчутним є прагматичний підхід до вивчення латинської мови. Посібник *English Grammar for Students in Latin* скеровує студентів на пошук граматичних паралелей двох мов, латинської та англійської, шляхом співставлення та порівняння речень та текстів. Такий підхід акцентовано на мові як феномені зі своїми універсальними, спільними та відмінними рисами.

Багато зроблено в плані методичних рекомендацій російськими філологами і методистами: В.М. Нікольським, Н.Л. Кацман, О.В. Подосіновим, О.Г. Хамурзовою, Д.В. Дроздовою, О.О. Цивкуновою та іншими [3; 5; 6; 7; 8], в Україні низка дисертаційних досліджень в останнє десятиріччя свідчить про зростання інтересу та необхідність іноватики у процесі викладання латинської мови в ВНЗ (В.М. Шовковий, Т.В. Сторчова та інші) [1; 2].

Така ситуація виглядає обнадійливою. Усвідомлення того, що застарілі прийоми викладання в новий час є неприйнятними, регресуючими, а найголовніше такими, що нівелюють вивчення класичних мов у цілому.

Неприпустимо зводити вивчення латинської мови до запам'ятовування крилатих висловів та прислів'їв навіть в умовах катастрофічного скорочення годин у навчальних планах. Вихід з такого становища вбачаємо у створенні посібника для студентів філологічних факультетів з аналітичного читання латинських текстів різної складності для розвитку абстрактного граматичного мислення шляхом співставлення, аналізу, пошуку тлумачення та власної інтерпретації мовних явищ шляхом зіставлення сучасних мов з латинською. Сучасний студент вміє і повинен мислити критично, самостійно, активуючи когнітивну та індивідуально пошукову діяльність.

Список літератури:

1. Сторчова, Т. В. Методика навчання майбутніх філологів системи перфекта латинської мови [Текст] : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 - теорія та практика навчання (класичні мови) / Т. В. Сторчова. – К. : Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2013. – 19 с.
2. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.М. Шовковий; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2004. – 21 с.
3. Дроздова Д. В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Д. В. Дроздова. – СПб., 2009. – 21 с.
4. Зелинский Ф.Ф. Из жизни идей : В 4 т. – Т. 1-2. – М. : Науч.-изд. центр “Ладомир”, 1995. – 897 с.
5. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка [Текст] : / Н. Л. Кацман. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС , 2015. – 239 с.
6. Подосинов А.В. Латинский язык в школе : История, задачи и методика преподавания : Метод. пособие к курсу “Lingua latina” : Введ. в латин. яз. и антич. культуру / А. В. Подосинов. – М. : Рус. слово , 1996 – 91 с.

7. Хамурзова А. Г. Паремиологический подход к обучению классическому языку студентов-билингвов (на материале латинского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / А. Г. Хамурзова. – Пятигорск, 2006. – 20 с.
8. Цывкунова Е.А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (английский и латинский языки) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цывкунова Елена Александровна. – М., 2002. – 203 с.
9. Черняк М.А. Отечественная проза XXI века: предварительные итоги первого десятилетия : учебное пособие / М.А. Черняк. – Санкт-Петербург: САГА; Москва: ФОРУМ, 2009. – 175 с.

**СЕКЦІЯ 5. ЗІСТАВНА ЕТНОЛІНГВІСТИКА ТА ТЕРМІНОЛОГІЯ В
АСПЕКТІ МОВНИХ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ КАРТИН СВІТУ**

Mojtaba Khatami

Tehran, Iran.

**CRITICAL THINKING AND MINDFULNESS AMONG IRANIAN
EFL LEARNERS**

Abstract

This study examines the correlation between critical thinking and mindfulness among intermediate Iranian (EFL) Learners. A34 multiple-choice item questionnaire on the basis of critical thinking, a 15- item Likert- scale questionnaire based on mindfulness were employed in this study. To fulfill the purpose of the study, 220 participants from among 250 university students majoring in English translation and TEFL were selected through administering a standardized Oxford Placement Test (OPT). Having applied the proficiency test, first the California Critical Thinking Questionnaire was administered, then the Mindfulness Attention Awareness Scale questionnaire was carried out among the

participants. The results showed that there was no correlation between critical thinking and mindfulness. Based on the findings of this study, the researcher made some recommendations for teaching, teacher training, materials development, and syllabus design.

Keywords: Critical Thinking, Mindfulness, EFL Learners

I. INTRODUCTION

In recent times, English has been the language of “globalization” and it was accepted as an international language for communication between people with different mother tongues over a wide area. Therefore, learning and teaching English have become so important in second and foreign contexts. Consequently, to develop the main goals of education, the students’ learning and the quality of teaching, efficient and effective methods and approaches of teaching English should be taken into consideration. Teachers, through managing students’ behaviors in the classroom and creating a positive learning environment, might be able to teach more efficiently and provide more help to learners with their academic achievement (Wentzel, 2002). Individuals must ask questions, create new ways of solving problems, connect new knowledge to the information they already have and apply their knowledge in new situations to be able to live and have competition in the era of information. Individuals must improve their critical thinking skills which have been recently logically from this information, and come to reliable and trustworthy conclusions located among the most important goals in information, efficiently and creatively classify through this information, reason education. A person who thinks critically is able to ask appropriate questions, collect relevant about the world that enable him/her to live and act successfully in it (Center for Critical Thinking, 1996a).

Over the past 15 years, an interest has grown rapidly in the benefits of mindfulness practice. From its initial applications in medicine, mindfulness training has spread into the fields of psychology, healthcare, neuroscience, business, the military, and education. There are noticeable data that, in adults, mindfulness increases health and well-being via reducing stress, anxiety, and

depression; enhancing neuroendocrine and immune system function; improving adherence to medical treatments; lessening necessity for medication; changing perception of pain; increasing motivation to make lifestyle changes; and encouraging social connection and refined interpersonal relations (Ludwig & Kabat-Zinn 2008).

Research Question & Hypothesis

Is there any significant relationship between critical thinking and mindfulness?

Regarding the research questions, the present researcher has proposed the following null hypothesis:

There is no relationship between critical thinking and mindfulness.

II. REVIEW LITERATURE

A. Critical Thinking

A review of literature in the field of critical thinking revealed a general lack of consensus on how critical thinking is best defined, on what critical thinking skills can and should be taught, and on determining the most appropriate framework for this teaching. As a whole, educational reformers have not even agreed on terminology. While some scholars use “critical thinking” and “higher order thinking” interchangeably (Halpern, 1993), others make a sharp distinction (Facione, 1990).

The relationships among “critical thinking”, “higher order thinking”, “thinking skills” and other terms such as “informal logic”, “informal reasoning”, “problem solving”, “argumentation”, “critical reflection”, “reflective judgment” and “metacognition” have further complicated the issue. Other areas of disagreement and concern include (a) the extent to which critical thinking is subject specific, (b) differences between expert and novice thinking in a discipline and the extent to which novices can learn to think more like experts, (c) difficulties in separating higher order and lower order thinking skills for instructional purposes, and (d) whether critical thinking should be considered a process or a set of skills (Beyer, 1985; Facione, 1984; Johnson, 1996; Perkins, Farady, & Bushey, 1991; Resnick, 1987). While a number of scholars have attempted to impose order

on this “conceptual swamp” (Cuban, 1984:686), no one has yet come up with a definition or a theory that is accepted as definitive (for examples see Beyer, 1985; Ennis, 1987; Facione, 1990; Marzano *et al.*, 1988; Quellmalz, 1987). One of the major stumbling blocks to consensus has rested in the grounding of various theories and models in two distinct disciplines relevant to this study: philosophy and psychology. Philosophers have tended to focus on the nature and quality of the products of critical thinking, for example analysis of arguments. Psychologists, on the other hand, have concentrated on the process of cognition, the components and operations used to address academic and practical problems. Further, cognitive and developmental psychology have been based in empirical research, while philosophy has relied on logical reasoning to reach conclusions. While most theorists have continued to base their theories and definitions of critical thinking or higher order reasoning on one discipline or the other, some educators have noted the importance of drawing on both philosophy and psychology to develop a rigorous and encompassing theory of critical thinking and how to teach for it (Kuhn, 1992; Kurfiss, 1988; Marzano *et al.*, 1988; Quellmalz, 1987; Weinstein, 1995). Sternberg (1986) has noted a third critical thinking strand within the field of education. Benjamin Bloom and his associates are included in this category. Their taxonomy for information processing skills (1956) is one of the most widely cited sources for educational practitioners when it comes to teaching and assessing higher-order thinking skills. Bloom’s taxonomy is hierarchical, with “comprehension” at the bottom and “evaluation” at the top. The three highest levels (analysis, synthesis, and evaluation) are frequently said to represent critical thinking (Kennedy *et al.*, 1991). The benefit of the educational approach is that it is based on years of classroom experience and observations of student learning, unlike both the philosophical and the psychological traditions (Sternberg, 1986). However, some have noted that the educational approach is limited in its vagueness. Concepts within the taxonomy lack the clarity necessary to guide instruction and assessment in a useful way (Ennis, 1985; Sternberg, 1986). Furthermore, the frameworks developed in education have not been tested as

vigorously as those developed within either philosophy or psychology (Sternberg, 1986).

B. Mindfulness

Eastern and western traditions are considered to provide a foundation for the definition of mindfulness. Mindfulness is a contemplative practice that traces its origins back to eastern Philosophy particularly Buddhism and the Noble Eightfold Path (Snelling, 1991; Kornfeld, 2009). The online Oxford English Dictionary defines mindfulness or being mindful as: “taking heed; being conscious or aware”. Mindfulness has been defined in various ways in the literature. Brown and Ryan (2003), for example, define it as receptive attention to and awareness of present events and experience. According to Bishop *et al.* (2004), mindfulness refers to both the self-regulation of attention to one's current experience and a particular orientation towards this experience, characterized by curiosity, openness, and acceptance. For Kabat-Zinn (2003), mindfulness involves intentionally paying sustained attention to one's ongoing sensory, cognitive, and emotional experience, without elaborating upon or judging any part of this experience. The concept of mindfulness has been developed and expounded primarily by the psychologist, Ellen Langer, although it also has roots in Eastern philosophy. Mindfulness is not an easy concept to define but it can be best understood as the process of drawing novel distinctions. It does not matter whether what is noticed is important or trivial as long as it is new to the viewer. Actively drawing these distinctions keeps us situated in the present. It also makes us more aware of the context and perspective of our actions than if we rely upon distinctions and categories drawn in the past. Under this latter situation, rules and routines are more likely to govern our behavior, irrespective of the current circumstances, and this can be constructed as mindless behavior. Langer & Moldoveanu, (2000:1-2).

III. METHODOLOGY

A. Participants

In this study, a total number of 220 English major male and female students whose ages ranged between 20-25 participated. These students who major in

translation and TEFL were chosen on the basis of their OPT scores from all the available students at University of Babolsar and Payame-Noor University of Amol. The rationale behind choosing these English major students was their background knowledge, their exposure to English as well as their availability.

B. Instruments

In order to examine the research hypotheses of this study, the researcher used three sets of instruments. Initially, an OPT test was utilized as a general language proficiency measurement in order to homogenize the participants. The rationale behind using such a language proficiency test was to minimize the possible effects of non-homogenized groups of the learners on the study. The OPT consisted of 60 multiple-choice items in three sections: structure (20 items), vocabulary (20 items) and reading comprehension (20 items).

The first instrument in this study was the California Critical Thinking Test. As form B of CCTT is suitable to test critical thinking at levels above high school and adults (Facion & Facion 1994), the researcher has selected this questionnaire. These 34 items measure five categories of critical thinking ability namely, analysis (9 items), evaluation (14 items), inference (11 items), deductive reasoning (16 items), and inductive reasoning (14 items). Each is a multiple choice item designed to be scored dichotomously, with one correct answer and three or four distracters. The reliability of this test using KR20 has been reported to be 0.78 to 0.80 (Facion, 1990).

The second instrument, Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS) which is one of the most popular measures of mindfulness is a 15-item scale. Participants respond to each item on a 6-point Likert scale from “almost always” to “almost never”. According Brown and Ryan (2003), this scale is designed to assess a core characteristic of awareness and attention to what is taking place in the present. This questionnaire covers two subscales which contain attention (10 items) and awareness (5 items). Cronbach’s alpha was generally range from .0.80 to.0.90.

C. Procedures

In order to investigate the correlation of critical thinking, mindfulness and academic achievement among intermediate Iranian EFL learners, at first the OPT as a proficiency test was implemented. The total number of participants was 250 only 220 subjects were selected based on the OPT test. The study was undertaken in three phases. In the first phase, all subjects answered 34 multiple choice questions of the California critical thinking questionnaire at 45 minutes. In the second phase, these students answered 15 Likers-scale items on mindfulness attention awareness scale at 17 minutes. After collecting data, the scores for all participants were tabulated and analyzed to provide answers to the research question formulated earlier in chapter one. The students read the text and then answered the questions.

D. Data analysis

To analyze the data, in the first step, descriptive statistics were employed. To determine the relationship between students' critical thinking and mindfulness mindfulness. Pearson Product-Moment correlations was used. In order to analyze the relevant data in this experiment, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc., 2009), version 18, was employed.

IV. RESULTS

A Descriptive Statistics was run to investigate the correlation of critical thinking and mindfulness of the learners. In order to probe the possible aforementioned correlation, as mentioned earlier in introduction, three hypothesis was formulated as follow:

1. There is no relationship between critical thinking and mindfulness.

The level of significance was set at 0.05. Table 1 summarizes the descriptive statistics of the instruments employed in the study.

Descriptive Statistics of Critical Thinking, Mindfulness and Reading Comprehension Tests

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation

Critical Thinking	220	1.00	20.00	9.0648	4.29445
Mindfulness	220	2.00	6.00	3.7685	.75460

Investigation of the Null Hypothesis

1. There is no relationship between critical thinking and mindfulness.

To investigate the correlation between the students' mindfulness and critical thinking, a Pearson Product-Moment correlation was applied. The results indicated no significant relationship between the students' mindfulness and critical thinking ($r = -0.010$, $p > .05$).

The correlation between the students' mindfulness and critical thinking

	Critical Thinking	Sig.
Mindfulness	-.010	.887

A. Summary of Findings and Conclusion

The results of the study can be summarized as follow:

1. After administering and scoring the OPT, participants who achieved $\pm 2SD$ 220 were selected for this study.
2. Being exposed to three sessions in critical thinking and mindfulness among Intermediate Iranian EFL Learners respectively, the participants were given two questionnaires. After scoring, Descriptive Statistics was run. Concerning the null hypothesis, the results also indicated that critical thinking and mindfulness have not any relationship. So, the third null hypothesis was not rejected.

B. Pedagogical Implication and Applications

The implications of the study are threefold. First, it suggests that course designers and materials writers incorporate in their courses and contents, materials that stimulate learners' thinking processes and encourage learner attention and awareness strategies. EFL teachers are also recommended to train their learners in thinking critically and analytically (e.g., by asking them and encouraging them to ask challenging and inferential questions). Secondly, teachers should gradually remove themselves from the center of attention, encouraging learners to take more

responsibility for their own learning. Thirdly, teachers should make learners conscious of the advantages that learning a foreign language like English could bring to them. The findings may benefit EFL learners in that they could seek opportunities to enhance their higher-order thinking skills (i.e. critical thinking), depend more on their own abilities in learning, and motivate themselves by thinking of the practical benefits of learning a foreign language. These findings might be helpful to those who develop curriculum for EFL teachers to include purposeful course(s) of reading with the purpose of training capable had used more cognitive and metacognitive strategies in and competent critical readers as well as critical thinkers. In addition, it might be of benefit to those who teach English, particularly reading courses to employ their creativity and include appropriate tasks and activities to strategies was higher among good readers. The present study may encourage the instructional training of the underlining strategy in facilitating Iranian university students' EFL reading comprehension. According to Facione and Facione (1996), every program targeted at developing CT at higher education must encompass these components: truth-seeking, open-mindedness, analyticity, systematicity, self-confidence, inquisitiveness, and maturity (cited in Jarvis, 2005). Teachers, in particular EFL teachers, are recommended to develop and integrate the abilities associated with CT in the classroom context via procedures such as assigning controversial topics for discussion and witting, encouraging divergence and reflectivity, reinforcing inference-making, and making them familiar with procedures that promote CT such as portfolio, concept mapping and journal writing.

C. Suggestions for Further Research

1. Due to practical limitations, the present study only focused on intermediate Iranian EFL learners. However, the need is felt to investigate the correlation of such topics on advanced EFL learners (e.g. MA students majoring in English translation and TEFL) and on English teachers of High schools and Junior High schools, especially on English teachers of English language institutes in Iranian EFL contexts.

2. In this study, subjects' proficiency level as well as other factors like gender and age was taken into consideration. However, other factors like attitude and motivation can also be suggested for further investigations.

Reference

- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development, 73*, 287-301.
- Center for critical thinking. (1996a). A brief history of the idea of critical thinking. Retrieved October 30, 2010 from <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/briefhistoryT.shtml>
- Ludwig, D. S., & Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in medicine. *Journal of the American Medical Association, 300* (11), 1350–1352. doi:10.1001/jama.300.11.1350.
- Halpern, D.F. (1993). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education, 42*(4), 238-254.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. American Philosophical Association, Newark, DE. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315423).
- Beyer, B. K. (1985). Teaching critical thinking: A direct approach. *Social Education, 49*(4), 297-303.
- Facione, P.A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education, 70*(3), 253-261.
- Johnson, R. H. (1996). *The Rise of Informal Logic*. Newport News, VA: Vale Press.
- Perkins, D. N., Farady, M., & Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. In J. F. Voss, D.N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.). *Informal reasoning and education* (83-105). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.

- Cuban, L. (1984). Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs. *Review of Educational Research*, 54(4), 655-681.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron, & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (9-26). New York: W. H. Freeman Co.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F, Presseisen, B. Z., Rankin, S C., Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction* Curriculum Development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Quellmalz, E. S. (1987). In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 86-105). New York: W. H. Freeman.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington DC: George Washington University.
- Weinstein, M. (1995). Critical thinking: Expanding the paradigm. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 15 (1), 23-39.
- Sternberg, R.J. (1986). Teaching intelligence: The application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp.182-218). New York: W. H. Freeman.
- Bloom, B. (Ed). (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Kennedy, M., Fisher, M.B., & Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Snelling, J. (1991). *The Buddhist handbook: The complete guide to Buddhist schools, teaching practice and history*. Rochester, VT: Inner Traditions.

- Kornfeld, J. (2009). *The wise heart: A guide to the universal teachings of Buddhist psychology*. New York, NY: Bantam Books.
- Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Cmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy/bph077.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 2, 144-156.
- Langer, E.J. & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1-9. Retrieved from <http://www.wiley.com/WileyCDA/>
- Facion, P.A., & Facion, N.C. (1994). The California critical thinking skills test and national League for nursing accreditation requirement in Critical Thinking Millbrae, CA: Academic Press. Facione, N. C. & Facion, P.A.
- Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and critical judgment. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136. [http://dx.doi.org/10.1016/S0029-6554\(06\)80005-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0029-6554(06)80005-9)
- Jarvis, M. (2005). *The psychology of effective learning and teaching*. London: Nelson Thornes Ltd.

Сабанюк О.П.

Рівне

МОВНА ТА КОНЦЕПТУАЛЬНА КАРТИНИ СВІТУ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ СВІДОМОСТІ НАЦІЇ

Мовна картина світу – це спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, що притаманні певному мовному

колективу; інтерпретація навколишнього світу згідно національних концептуально-структурних засад, відповідність між структурами мови та культури. Національний образ світу формується із цілісності національного життя.

Ключові слова: мова, мовна картина світу, мовний колектив, концептуальна картина світу.

У центрі уваги сучасної лінгвістики знаходяться проблеми, пов'язані з відображенням національної культури та історії у мовах. Роль мови в накопиченні культурних здобутків є очевидною і значною. При цьому вона, як одна з основних ознак нації, виражає культуру народу, який говорить цією мовою, тобто створює національну культуру. Історичний розвиток суспільства призводить до когнітивного ускладнення усіх сфер людського життя. Предметна лексика служить субкатегоризації світу, процес субкатегоризації знаходить своє відображення в лексиці даної сфери людської діяльності. Мова, як одна з основних ознак нації, виражає культуру народу, який нею розмовляє, тобто національну культуру. Вивчення іноземної мови має за мету відношення до неї не лише як до нового коду і нового способу вираження думок, але й як до джерела знань про національну культуру народу – носія мови, яка вивчається.

Сучасний етап розвитку лінгвістичної науки характеризується підвищеною увагою до проблем вивчення когнітивної діяльності людини в її лінгвістичній репрезентації. Однією з найважливіших задач когнітивної лінгвістики – визначити, як змінюється світ у свідомості представника лінгвокультурної спільноти та яким чином цьому сприяє лексична система мови. Дослідження способів розчленування лексики, класифікації та категоризації явищ та об'єктів навколишньої дійсності має на меті виявлення зв'язків, які існують в лексико- номінативному просторі мови.

Актуальність даної статті зумовлена необхідністю поглибленого вивчення способів відображення світогляду в мові як елементі цілісної етнічної самосвідомості мовця в умовах прогресуючого міжкультурного

діалогу; наявністю комунікативних збоїв, що відбуваються через розбіжність картин світу. Такі явища є неминучою характеристикою міжкультурного спілкування й потребують лінгвокультурного тлумачення.

Об'єктом дослідження є вербалізовані в сучасній українській та англійській мовах концепти «любов» та «ненависть», концептуальна інформація закладена у вербальних засобах їх вираження.

Предметом виступають мовні засоби вираження концептів «любов» та «ненависть» у сучасній англійській та українській мовах: окремі лексеми, термінологічні словосполучення, усталені мовні вирази, мовні кліше.

Метою статті є комплексна характеристика концептів «любов», «ненависть», порівняльний аналіз їх національної специфіки в лінгвокультурах США та України, а також виявлення ступеню їх взаємозв'язку в мовній свідомості носіїв української мови та американського варіанту англійської мови.

Останнім часом у філософських, лінгвістичних, культурологічних наукових працях особлива увага приділяється дослідженню мови як сутності, що забезпечує зв'язок між окремою людиною та ментальністю нації. Завдяки мові можливо не лише віднайти цей зв'язок на сучасному етапі, а й прослідкувати його розвиток у ході всієї історії нації та суспільства. Усі елементи народної культури знаходять відбиток у мові певного народу, яка є відмінною від інших саме через специфіку відображення в ній світу і формування мовної свідомості людини. Співвідношення мови та мислення, мови та культури, мови та мовлення стало провідною темою сучасних міждисциплінарних наук, як то: лінгвокультурологія, когнітивна лінгвістика, соціолінгвістика. Мовна картина світу як концептуальне відображення національного менталітету на сьогоднішній день є одним з найбільш актуальних і перспективних напрямків наукових досліджень не лише в області гуманітарного знання в цілому, а й в галузі лінгвістики як окремої дисципліни. Це пов'язано зі становленням антропоцентричної парадигми, згідно з якою будь-який факт навколишньої дійсності повинні вивчатись

через призму його сприйняття і відображення людиною, тобто в дослідженні будь-якого як мовного і немовного явища необхідно включати людський фактор. Міграційні хвилі народів в рамках процесів глобалізації призводять до вимушеного співіснування різних націй, тому дослідження принципів міжкультурної комунікації є досить перспективним, оскільки дозволяють передбачати проблеми у спілкуванні людей різних етнічних груп та запобігти непорозумінню у процесі спілкування. Цікавими у такому ракурсі є міжмовні та міжкультурні паралелі, дослідження взаємодії елементів різних мов [2, 25].

Вивчення поняття «картини світу» як наукової категорії визначається зростанням частоти його вживання, відсутністю переконливого трактування, а також чіткого розуміння механізмів розвитку цього феномену. Дане поняття є відкритим для багатьох сучасних наук (соціопсихології, лінгвокультурології, соціолінгвістики), адже відкриває надзвичайні перспективи для комплексного підходу у дослідженнях, які є актуальними на сучасному етапі.

Багатство та оригінальність різних підходів до розуміння феномену картини світу, що розроблені в різних галузях, дає можливість розширити розуміння в рамках соціолінгвістичних знань, процесів сприйняття та інтерпретації інформації, взаємодії носіїв різних картин світу, успішної адаптації індивіда у світі через розуміння принципів його існування. Уявлення про світ – як предметний, так і соціальний – створює основу свідомої діяльності людини як частини суспільства і як особистості. Людина усвідомлює себе в закономірних вимірах і в соціумі. Саме антропоцентричність мови, ідею якої заклав ще В.Гумбольдт, стала закономірним результатом вивчення мови у тісному зв'язку з людським чинником. Ця теза актуалізує значення дослідження взаємодії процесів мислення людини і мови, адже у мовних поняттях та категоріях закріплено результати пізнання людиною світу, усвідомлення цивілізаційних досягнень і часових параметрів нашого буття [6, 122].

Дослідженням феномену картини світу та її мовного вираження займалися Ю.Д.Апресян, Б.О.Серебреннікова, В.І.Постовалова, Т.В.Цив'ян, та ін. Р.Брутян, розглядаючи це питання з філософської позиції, заявляв, що, оскільки у людській свідомості правомірне виділення раціональної (логічної) та чуттєвої моделей дійсності, то і в мові також можливе уявлення про картину світу у формі концептуальної (поняттєвої) та мовної (словесної) моделей.

Поняття «мовна картина світу» в сучасній лінгвістиці визначається як система конкретних змістів: духовних, які визначають своєрідність культури і менталітету певної мовної спільноти завдяки чому обумовлюється існування і функціонування самої мови; історичних наслідок розвитку етносу і мови, а також шляхи їх подальшого розвитку; у однорідності мовної сутності, що закріплена в баченні світу і його позначенні усіма засобами мови на фонетичному, лексичному, граматичному тощо рівнях; у загальнокультурному надбанні, що формує уявлення про навколишній світ через національний світогляд, правила поведінки, спосіб життя, які закріплені концептуальним рівнем мови [3, 631].

Коли народи намагаються визначити власне обличчя, глибше пізнати національний характер, менталітет, культуру через дослідження кодових знаків мови, широкі перспективи отримує етнолінгвістика – галузь мовознавства, що спрямована на вивчення віддзеркалення в мові й мовленнєвій діяльності етнічної свідомості, менталітету, національного характеру, матеріальної та духовної культури народу. Центральними для етнолінгвістики є дві тісно взаємопов'язані проблематики, які можна назвати «когнітивна» (пізнання) і «комунікативна» (спілкування), а саме: яким чином, за допомогою яких засобів і в якій формі в мові висвітлюються культурні (побутові, релігійні, соціальні та інші) уявлення народу, що спілкується цією мовою, про навколишній світ і про місце людини в цьому світі та які форми і засоби спілкування – у першу чергу, мовного спілкування – є специфічними для вказаної етнічної або соціальної групи.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики досить ґрунтовно продемонстровані особливості концептуалізації в різних групах мов, підкреслюється, що люди, які розмовляють різними мовами, мають різні типи мислення і це не просто пов'язане з мовою, а зумовлене нею. Результатом розвитку семантики виявились описи цілих семантичних полів чи фрагментів мовної картини світу, що представлені в літературних європейських мовах, а також порівняння цих полів у різних мовах [5, 276].

Однак вивчення мовних моделей світу не обмежуються їх описом і типологічним порівнянням, вони також стають об'єктом інтерпретації в рамках цілого комплексу наук про людину. Картина світу будь-якої мови розглядається в контексті міфології, фольклору, культури даного народу. Іноді картина світу інтерпретується як безпосереднє відображення психології народу. Представниками цього напрямку є Ф.Боас, Е.Сепір, Н.Толстой, С.Никитина, Н. Арутюнова.

Картина світу певної нації, звичайно, формується за допомогою культурного спадку предків, головною складовою цього спадку є мова, яка несе в собі відбиток усіх поколінь, пристосовуючись до сучасних вимог суспільства. Мовна картина світу – це відображений засобами мови образ свідомості – реальності, модель інтегрального знання про концептуальну систему уявлень, які репрезентуються мовою. Мовну картину світу відмежовують від концептуальної, або когнітивної, моделі світу, що є основою мовного втілення, словесної концептуалізації сукупності знань людини про світ [1, 506].

Мовна картина світу – це загальнокультурне надбання нації, вона чітко структурована, багаторівнева. Саме мовна картина світу зумовлює комунікативну поведінку, розуміння зовнішнього світу й внутрішній світ людини. Вона відображає спосіб мовленнєво-мисленнєвої діяльності, характерної для тієї чи іншої епохи, з її духовними, культурними та національними цінностями [6, 189].

Вчені розмежують мовну й концептуальну картину світу. Концептуальна картина світу – це не лише система понять про сукупність реалій довкілля, але й система смислів, втілена в ці реалії через слова-концепти; мовна ж картина світу – це система взаємопов'язаних мовних одиниць, що відбиває об'єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини. Концептуальна картина світу існує у вигляді концептів, які утворюють концептосфери, а мовна картина світу – у вигляді значень мовних знаків, які утворюють сукупний семантичний простір мови. Більшість науковців вважає, що концептуальна картина світу багатша, ніж мовна, оскільки у її творенні беруть участь різні типи мислення, і не все пізнане людиною набуває словесної форми, не все відображується за допомогою мови, і не вся інформація, яка надходить із зовнішнього світу, знаходить вираження у мові. Для отримання мовною одиницею певного статусу і закріплення її у мові вона має пройти нелегкий шлях формування, кристалізації і селекції, а також випробування часом. Концепт водночас – і форма поняття, і його ідея, втілена в словесних образах буття. Тим самим концептуальна картина світу – це не лише система понять про сукупність реалій довкілля, але й система смислів, що втілюються у ці реалії через слово-знак і слово-концепт. Різновидами концептуальної картини світу вважаються наївна, наукова, культурна, релігійна та ряд інших спеціальних картин світу. Всі вони не є абсолютними і не існують ізольовано, але завдяки їх розмежуванню можна віднайти провідний спосіб переживання свого існування людиною. Відрізняються різні типи за орієнтирами, завдяки яким людина формує адекватну (з погляду її картини світу) поведінку – реакцію на навколишній та власний внутрішній світ.

Мовна ж картина світу – це польова система взаємопов'язаних мовних одиниць, що через складну систему лінгвістичних та граматичних значень відображує об'єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини, тобто загалом картину світу як таку. Варто зазначити, що і концептуальна, і мовна картини світу взаємопов'язані, хоча й мають певні відмінності.

Базисом концептуальної моделі світу є інформація, що подається в поняттях, а у мовній моделі головним є знання, закріплені за одиницями конкретних мов. Концептуальна модель організована за законами фізичного світу, що робить її багатшою та цікавішою, мовна є – за законами мови. Концептуальна модель світу – універсальна, впорядкована, характеризується стійкістю та системністю, мовна – фрагментарна, більш рухома, відображає постійні зміни в докiллi. Слiд зазначити, що обидвi моделi є способом iснування лексики у свiдомостi носiя i допомагають у вiдтвореннi цiлiсної картини свiту. Отже, картина свiту як сукупнiсть уявлень про докiллiя розкривається через мовну структуру, зокрема лексико-семантичну систему мовних одиниць. Система вiдносин цiєї структури є iєрархiчно впорядкованим цiлим зi складною будовою, в основi якої лежить смисловий каркас, що створює площинну модель мовної картини свiту [7, 70].

Мова – складова частина культури, яку ми успадковуємо, та водночас її знаряддя. Культура народу вербалiзуються в мовi, саме мова акумулює ключовi концепти культури, транслуючи їх у знаковому втiленнi – словах. Модель свiту, що створюється мовою, є суб'єктивний образ об'єктивного свiту, вона несе в собi риси людського способу свiтосприйняття, тобто антропоцентризму, який пронизує всю мову. Тодi концепти – це нiби згустки нацiонально-культурних смислiв, вивчення яких допомагає виявити особливостi свiтосприйняття народу, представити концептуальну та нацiональну картину свiту.

Концепти – це одиницi концептуальної системи в їх вiдношеннi до мовних виразiв, в них мiститься iнформацiя про свiт. Ця iнформацiя вiдноситься до актуального та вiртуального стану свiту. Концепти – це уявлення про фрагмент свiту. Таке уявлення (образ, iдея, символ) формується загальнонацiональними ознаками, якi доповнюються ознаками iндивiдуального досвiду та особистої уяви. Концепт – це нацiональний образ (iдея, символ), ускладнений ознаками iндивiдуального уявлення. На матерiалi мовних одиниць розглядаються способи представлення концептiв у

функціональному аспекті та за допомогою їх ознак. Але лише мова забезпечує доступ до всіх концептів. Вона вербалізує їх як окремими словами, словосполученнями, фразеологічними одиницями, так і реченнями, текстами, низкою творів. Концепти як елементи свідомості не залежать від мови. Людина володіє словником не на рівні значень, а на рівні смислів, тобто концептів і концептуальних ознак. Мовні засоби своїм значенням передають тільки частину концепту, про що свідчить, наприклад, наявність синонімії, різних дефініцій, визначень, текстових описів одного й того ж концепту. Надзвичайною закономірністю, що характеризує мову, є здатність мови зберігати та передавати те, що віками закріплювалось у вигляді стійких виразів, когнітивних моделей. Ознаки концептів, що представляють національну картину світу, консервативні. І в той же час, картина світу народів змінюється, структура ознак концептів розширюється за рахунок пізнання світу, що постійно продовжується. Розвиток науки, культурні процеси доповнюють інформацію про світ, в тому числі про світ внутрішній [4, 32].

Отже, мовна картина світу – це спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, що притаманні певному мовному колективу; інтерпретація навколишнього світу згідно національних концептуально-структурних засад, відповідність між структурами мови та культури можуть яскраво проявлятися в концептах як відображення менталітету народу та його мовної картини світу. Вплив культури на мову проявляється у своєрідності процесу спілкування в різних культурах, що відображується не лише в особливостях лексики та граматики, але й нормативно-стилістичному складі мови. Національний образ світу формується із цілісності національного життя. Мова відображає спосіб сприйняття світу, що притаманний певній нації. Значення, які виражені в ньому, складаються в певну систему поглядів, формують своєрідну колективну філософію, яка стає обов'язковою для всіх носіїв мови. Спосіб

концептуалізації дійсності в кожній мові і універсальний, і специфічний, тому люди, які розмовляють на різних мовах, сприймають світ трохи по-різному, через призму своїх мов. У результаті взаємодії людини з зовнішнім світом формуються його уявлення про цей світ, про різні сторони навколишньої дійсності, багатогранна багатомірна модель світу. Мовна картина світу створює знаковий образ дійсності, її інтерпретацію. Словесні образи речей і лінгвістичні моделі, що відображають специфічні особливості національної мови, доповнюють бачення світу. Вони стають одним із джерел пізнання, осмислення дійсності, сприяють відтворенню більш повної та усесторонньої картини навколишньої дійсності в свідомості людей.

Список використаних джерел

1. Апресян. Ю.Д. И. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д.Апресян // Избранные труды. – М.: Языки русской культуры, 1995. – Т.2. – 766 с.
2. Арутюнова Н.Д. Истина: фон и коннотации // Логический анализ языка. Культурные концепты / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1991. – С. 21-30.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д.Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
4. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова / Н.Н.Болдырев // Методические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 25-36.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание /А.Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингво-страноведение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990. – 247 с.

7. Постовалова В.И. Существует ли языковая картина мира? / В.И.Постовалова // Язык как коммуникативная деятельность человека. – М.:1987. – С. 67-79.

Сабанюк О. П., магистрант

Ровенский государственный гуманитарный университет

**ЯЗЫКОВАЯ И КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ КАРТИНЫ МИРА КАК
ОТРАЖЕНИЕ СОЗНАНИЯ НАЦИИ**

Языковая картина мира – это способ отражения реальности в сознании человека, заключается в восприятии этой реальности сквозь призму языковых и культурно-национальных особенностей, присущих определенному языковому коллективу; интерпретация окружающего мира согласно национальным концептуально-структурным основам, соответствие между структурами языка и культуры. Национальный образ мира формируется из целостности национальной жизни. Язык отражает способ восприятия мира, присущего определенной нации.

Ключевые слова: язык, языковая картина мира, языковой коллектив, концептуальная картина мира.

O. Sabaniuk, graduate student

Rivne State University of Humanities, Rivne

**THE LINGUISTIC AND THE CONCEPTUAL PICTURE OF THE
WORLD AS A REFLECTION OF A NATION'S CONSCIOUSNESS**

The linguistics picture of the world it's a perception of reality through the prism of cultural and national characteristics inherent in a particular language group; interpretation of the world according to national conceptual and structural framework, the correspondence between the structures of language and culture. The impact of culture on the language reflected in the originality of the communication process in different cultures, which is reflected not only in the peculiarities of vocabulary and grammar, but also is a part of the regulatory

stylistic language. The national image of the world is the result of the integrity of national life. The language reflects a way of perceiving the world that is inherent in a particular nation. Values are expressed in it, up to a certain frame of reference, form a kind of collective philosophy, which is mandatory for all native speakers. The way of conceptualizing of reality in every language are universal and specific, so people who speak different languages, see the world differently, in the light of their languages. As a result of human interaction with the outside world are formed its ideas about the world, about the different aspects of reality, the versatile multidimensional world model. The language picture of the world creates a symbolic image of reality and its interpretation. The verbal images of things and linguistic models that reflect the specific characteristics of the national language complement the vision of the world. They are a source of knowledge, understanding of reality, contributing to reproduce a full and a comprehensive picture of reality in the minds of people.

Keywords: the linguistics picture of the world, language group, stylistic language, the conceptual picture of the world.

Y.V. Kuriata

Rivne

THE INFLUENCE OF THE RELIGIOUS MYTHOLOGEM ON THE FORMATION OF CHILDREN'S SPIRITUALITY

The interest to theoretical interpreting of the concept of myth (for example: social, political, advertisement myth) has increased greatly in modern science. Myth is one of the most hyper interpreted conceptions in the structure of knowledge pertaining to the humanities [4]. Simultaneously, we can agree with D. Pashynina's assertion, who, having considered different theories of myth, draws the conclusion, that uncertainty is just increasing, leveling by itself all the suggested definitions and making them more and more unclear [3].

First and most, myth is analyzed by the researchers within the bounds of psychoanalytical approach (Z. Freud, C. Jung), this phenomenon is considered as a

ritual-sociologic pattern (J. Frazer, E. Durkheim), symbolic, transcendent (E. Cassirer), and structural (C. Lévi-Strauss) versions of myth are elaborated. The problem of the presence of a mythological component in the speech world picture of a person is studied in the structure of the philological sciences. Evolution of the myth is studied in the history of culture.

Considering the existing definitions of the essence of myth from the point of view of psychology, we shall emphasize the interpretation of this phenomenon in the context of its connection with the mass consciousness made by O. Rochniak: myth – is a nonspecific form of mass consciousness, but the undivided attribute of the later, the form of thinking, characteristic of human beings generally (where social experience serves as the bearer of the mass consciousness); both myth and mass consciousness sanction definite rules and principles of behavior, serve normative function and harmonization of the views about the surrounding world and the place of a human being in it [2].

Mythologem as a derivative from the conception of myth is mainly determined as the term to denote a stable and repeatable construct of the folk fantasy, that reflects the reality generally in a way of sensory-specific personifications, beings, that are perceived by the archaic consciousness as quite real. Common scientific vocabulary adopts this term from C. Jung's psychoanalysis. Mythologem is also used to denote borrowed mythological motifs and their transfer to the world of modern fiction. It is a socially allocated unit of the mythological experience, in which a certain modern myth is fixed in its transformed form, which is supported by a definite social group.

In literary criticism mythologem means that motif or image of the philological system, that has a certain semantic field of its own or which is connected with a number of mythological ideas [5].

The questions of myth and its derivatives gain a new meaning in the context of psychological and didactical problems of the development of a growing up person under present day conditions of general social and economical crises of a transitive society. One of the indicators of a dysfunctional state of the society is

the dehumanization of relationships in the very children's community: cruelty among children and juvenile delinquency are increasing, criminalization of the manifestations of children's subculture, its language, game forms of communication, and general attitudes are coming into life. A number of scientists have analyzed such negative aspects through the consideration of the phenomenon of children's subculture, among them: A. Krylov, V. Kudriavtsev, B. Abramenkova, M. Osorina, I. Kon and others. The researches of children's magic and mythological creativity and also – philosophizing and religious views (children's prayers and rites) take a special place among such children's subculture components as traditional folk games, children's folklore (counting-out rhymes, teasing rhymes, tales, telling frightening stories, riddles), children's legal code, children's humor, children's word creation, children's aesthetic views, and giving nicknames, as the potential of forming the children's spirituality through the means of their subculture is most fully realized through their content. But these very invariants are the most difficult to research as children are extremely unwilling to reveal them. Due to J. Piaget and Y. Subbotskyi, the phenomena of animism and mythologism are an essential peculiarity of children's worldview (during preschool age period precisely). Because of the specific mythologism of children's world with the believe in supernatural, necessity in getting the higher centration of the integral world, its Creator, every child is naturally religious.

Thus religious views and children's spiritual life are among the most important components of children's world picture. Children chiefly conceal their religious feelings because of the fear to be ridiculed preferring to address the "highest instance" directly. Spiritual here is defined as a consciousness activity that is directed by a human being to determine the criteria of goodness and evil, to form motives of behavior in accordance with the conscience or contrary to it, and also to seek the sense of life and his/her place in it. Children's spiritual life is the deepest and most intimate side of a child's life and the most concealed from the outer observer (both an adult, and a peer) [1].

A number of scientists connect the deep global and regional crisis (ecological, moral, social, political, economical), that has overwhelmed the whole world, precisely with the decline of spirituality and unsatisfactory development of the very human resource. That is why the problem of spiritual forming of the growing up person and determining the place of the religious mythologem during this process has become one of the most actual in modern psychological and didactical thought and require further thorough researches.

Sources:

1. Osorina M. A Secret World of Children in the Region of the World of Adults / M.Osorina. – S. Petersburg.: Publishing House “Piter”, 2000. – 288 p.
2. Rochniak O. On the Problem of Interrelation of Mass Consciousness and the Myth / O. Rochniak // Noosphere and Civilization. Number 3 (6). – 2006.
3. Pashynina D. Uncertainty of Myth and Peculiarities of Organizing Mythopoetical World Picture / D. Pashynina // Journal of Moscow University. Series 7. Philology. – 2001. - #6, – P. 88-107.
4. Sydorovych Y. Mythological Bases of Culture / Y. Sydorovych // Science. Religion. Society. – 2008. – #1. – P. 72-80.
5. Ukrainian Study of Folklore: Dictionary Directory / [Edited and compiled by Chornopyskyi M.]. – Ternopil: textbooks and manuals, 2008. – 448 p.

Smirnowa M.L.

Dnipropetrows'k

DIE WICHTIGE ROLLE DER FACHÜBERSETZUNG

In der Übersetzungswissenschaft wurden bisher mehrere Versuche unternommen, die praktischen Übersetzungsprobleme zu charakterisieren und zu typologisieren. Laut Nord [6] können praktische Übersetzungsprobleme in vier Gruppen eingeteilt werden:

Pragmatische Übersetzungsprobleme: sie hängen mit der konkreten Übersetzungssituation eng zusammen. Nord [6] zählt zu diesem Problemkreis auch die Bezugnahme auf Sender und Empfänger.

Kulturpaarspezifische Übersetzungsprobleme: sie beziehen sich auf die sprachkulturellen Textsortenkonventionen, die in der Ausgangs- und Zielsprache auch ganz unterschiedlich sein können.

Sprachenpaarspezifische Übersetzungsprobleme: sie gehen aus den unterschiedlichen grammatischen und lexikalischen Strukturen der Ausgangssprache und Zielsprache hervor.

Unter dem Begriff Fachübersetzung verstehen wir nicht nur die Übersetzung von Texten aus dem Bereich Technik, Biologie und Gesellschaftswissenschaften wie Wirtschaft, Psychologie, Soziologie oder Pädagogik, sondern wir können sie als eine besondere Art der Informationsbearbeitung bezeichnen. Es gibt keine festen Grenzen zwischen Fachtexten und Texten der schönen Literatur. Manche Übergänge sind ganz fließend. Zum Beispiel ein realistischer historischer Roman kann ganz ähnlich wie ein Fachtext aussehen. Die Bedeutung von Fachsprachen nimmt immer mehr zu. Die Fachübersetzung sollte die Sprach- und Kulturbarriere überwinden. Fachkommunikation betrifft uns jeden Tag bei der Arbeit, weil menschliche Gemeinschaften immer auch handelnde Gemeinschaften sind und wir verfolgen unsere Ziele, was man als unsere Arbeit bezeichnen kann. Wir sprechen über unsere Arbeit und das betrifft nicht uns selbst, sondern die ganze Welt, im Bereich, in dem wir arbeiten. Um alle Informationen zu bekommen, müssen wir auch mit Texten, die in anderen Sprachen geschrieben sind, arbeiten. Und hier spielt die Fachübersetzung die wichtigste Rolle. Der Übersetzer hat eine wichtige Aufgabe, eine Textvorlage richtig zu verstehen und sie unverzerrt in einer anderen Sprache neu zu formulieren, um an den Zielempfänger objektive Informationen weiterzuleiten. Wir können den Übersetzer also als einen Träger der Fachkommunikation bezeichnen und ihm eine besondere Verantwortung zuerkennen. Es ist sehr wichtig, Fachtexte richtig zu verstehen. Es geht nicht nur um technische Daten oder Fachdaten, sondern auch um die Fachsprache, das heißt:

wie man in dem konkreten Fach spricht. Wenn der Sprachmittler mit der Fachterminologie vertraut wird, erleichtert es ihm die Arbeit. In Praxis wurde es zur Gewohnheit, dass die Übersetzerinnen in mehreren Fachgebieten tätig sind. Es ist eine Herausforderung für sie, fachsprachliche Aspekte berücksichtigen zu können. Das heißt fachsprachliche Wortbildung, Textsortenkonzventionen, Kulturspezifika, Funktionalstil und viel mehr. Wenn man also Fachtexte übersetzen will, muss man neben Sprachkenntnissen zunächst über eine gewisse Fachkompetenz in dem konkreten Bereich verfügen.[1]

Ein Fachtext ist charakteristisch durch viele Merkmale. Schon der erste Blick sagt uns, ob wir einen Fachtext oder einen belletristischen Text in der Hand halten. Ein Fachtext sollte eine entsprechend lange und prägnante Überschrift haben. Die Sprache der Fachtexte ist ganz anders als bei Belletristik oder bei anderen Texttypen. Im Gegensatz zur Belletristik muss der Fachtext möglichst klar und eindeutig sein. Er bemüht sich um keine ästhetische Wirkung. Neben den natürlichen Sprachmitteln (Wörter, Sätze, Wortverbindungen) gibt es in Fachtexten auch Elemente der Kunstsprache. Damit sind mathematische Formeln, Gleichungen, andere Zeichensysteme gemeint. Das und eine reiche graphische Ausstattung hilft dem Leser die Information zu verstehen. In solchen Texten gibt es oft verschiedene Diagramme, Bilder, Fotografien, Landkarten, Tabellen usw., die besonders in technischen Texten die Primärinformation tragen können. Zur besseren Überschaubarkeit dient auch die Gliederung in Kapitel, Absätze und auch entsprechendem Satzbau. Solche Texte werden im Funktionalstil Fachsprache geschrieben. Funktionalstil Fachsprache ist reich an Nominalisierungen, Komposita, kurzen prägnanten Sätzen und Fremd- und Fachwörter. Die Syntax dieses Funktionalstils ist sehr präzise, aber sie weicht von anderen Stilen ab. Der Autor bemüht sich für die Leser etwas zu beschreiben oder klarzumachen. Er verfährt von etwas Bekanntem bis zu etwas Unbekanntem, er denkt an der Verständlichkeit seines Textes und versucht nicht seine Fachlichkeit vorzuführen. Es ist sehr wichtig am Anfang festzustellen, für welche Lesergruppe der Text geeignet ist. Bei diesem Bestreben unterscheidet man drei stilistische Strategien:

Die erste Strategie besteht darin, dass der Autor etwas beschreibt. Der Leser bekommt eine Beschreibung der Tatsache. Die zweite Strategie besteht darin, dass der Autor die Sachen zu erläutern versucht. Die dritte Strategie ist charakteristisch durch Überlegungen und das Suchen von Lösungen. Syntax ist aber nicht das einzige Problem. Eine Fachtextbesonderheit ist auch das häufige Vorkommen von Termini und Fachwörtern. Falls es sich um traditionelle, stabilisierte Bereiche handelt, ist das Problem nicht so schwer. Es gibt Fachwörterbücher, die sich mit dem Wortschatz des konkreten Bereichs beschäftigen. Doch Fachbereiche, die sich schnell entwickeln, sind oft mit fremdsprachiger Dokumentation verbunden und hier ist die schnelle Reaktion des Übersetzers notwendig, weil manche neue Termini nicht in Wörterbüchern stehen. Hier ist es ein Vorteil, mehrere Sprachen zu beherrschen, da die übersetzten Äquivalente in anderen Sprachen früher zu finden sind. [1]

In einer praxisorientierten Ausbildung kann man sich nicht ausschließlich nur mit theoretischen Aspekten beschäftigen. Die Didaktik des Fachübersetzens sollte ihre Aufgabe darin sehen, dass die Studierenden viel mehr praktische Fähigkeiten und Kenntnisse gewinnen und damit gute Grundlagen für das künftige berufliche Leben bilden. Als erste Bedingung des erfolgreichen Studiums gilt die perfekte fremdsprachliche Kompetenz. Das Studium ist kein Sprachkurs mehr. Sehr wichtig ist es auch die Muttersprache stilistisch sowie grammatisch zu beherrschen. Diese zwei Ansprüche werden oft schon bei Aufnahmenprüfungen geprüft.

Praxis sowie Theorie sind sehr wichtig und gehen Hand in Hand zusammen. Selbstständige Theorie bringt uns nicht für das berufliche Leben und Praxis muss doch auch einen theoretischen Hintergrund haben. [1] „ Es ist richtig, dass die meisten übersetzungstheoretischen Ansätze keinen Bezug zur Praxis des technischen Übersetzens haben. Ebenso richtig ist, dass die Praxis aus verschiedenen Gründen theoretisches Rüstzeug braucht. Vorrangig ist es notwendig, um übersetzungskritischen Unsinn abzuwehren. Die Übersetzerin muss daher in der Lage sein, übersetzerischen Nicht-Fachleuten (z.B. Richtern und

Anwälten) gegenüber ihre Entscheidungen einleuchtend – d.h. theoretisch fundiert- zu begründen. Auch gegenüber Kritikern beim Auftraggeber können entsprechende Argumente hilfreich sein (und sie vermitteln den Eindruck von Professionalität, weil sie zeigen, dass man weiß, was man tut.” [2]

Die Studierenden müssen sich die Argumenationsfähigkeit aneignen und können damit arbeiten. Und das ist das Ausbildungsziel von diesen Studiengängen. Bei heutiger Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt ist eine Sache klar: Je klarer Ausbildungsprofil, desto höher die Berufschancen. Die heutigen Studiengänge bieten eine spezifische Orientierung. Die Wünsche von Sprachmittlern wurden ausgesprochen: mehr spezifische Ausbildung und damit auch bessere Konkurrenzfähigkeit. Beim Studium des ganzen Spektrums wurden die Kenntnisse zu oberflächlich und nur wenig nutzbar in Praxis. Und deshalb ist es wichtig den entsprechenden Schwerpunkt zu wählen, z.B. Dokumentationexperte, Technical Writer, Lektor für fremdsprachliche Literatur, Terminologie, Kultur-Konsultant usw.[3]

Die Terminologielehre ist die Wissenschaft, die sich mit den Begriffen und ihren Benennungen beschäftigt. Dazu gehören die Bildung von Begriffen, Definitionen von Begriffen und viel mehr. Der Studierende bekommt keinen ganzen systematischen Überblick über die Terminologie des ganzen konkreten Fachgebietes, aber er soll sich die Fähigkeit der Vermittlung von terminologischen Prinzipien zum eigenen Erarbeiten von Terminologiebeständen aneignen. [3]

Der Unterricht sollte aus theoretischen und praktischen Teil gemischt sein. Besonders für die methodisch-praktische Bestandteile sind praktische Übungen zum Vorteil. “Die Vermittlung von grundlegenden terminologischen Kenntnissen ist Bestandteil mehrerer Ausbildungsgänge mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Für folgende Bereiche steht Terminologieausbildung im Vordergrund. Fachkommunikation im Allgemeinen, für Personen, die in einem Fachbereich kommunizieren, und Forscher, die sich mit der Fachkommunikation auseinandersetzen. Technisches Schreiben zur Produktion von Dokumentationsmaterialnormung, einerseits zur Festlegung von

Begriffsbeschreibungen (Fachnormung), andererseits zur Festlegung der Überstimmung von Begriff und Benennung (Terminologienormung) sowie evtl. von Überstimmungen zwischen Benennungen mehrerer Sprachen (vgl. mehrsprachige DIN- und ISO-Normen) Unternehmenskommunikation, zur Wahrung einer einheitlichen Corporate Identity, Betriebskommunikation nach innen und außen, zur einheitlichen Produktbezeichnung in einer oder mehreren Sprache Information und Dokumentation, wo Terminologie zur Inhaltsbestimmung von Texten sowie zum Information Retrieval verwendet wird Terminologiedienste und Betreiber von Terminologiedatenbanken Sprachmittler“ [4].

Bei Terminologieausbildung der Sprachmittler, der Übersetzer sowie auch Dolmetscher, stehen im Vordergrund die Qualität der Übersetzung. Die Qualität der Übersetzung hängt mit der Qualität der Terminologearbeit zusammen.

Bei Übersetzung geht es aber nicht nur um Begriffübersetzung, es muss die ganze Gesamtheit des Textes erhalten bleiben. Für den Sprachmittler ist es wichtig, die Hauptinformationsträger im Text zu finden und Termini von anderen Wörtern zu unterscheiden und zu trennen. Falls der Übersetzer sich mit der Bedeutung oder mit dem fremdsprachlichen Äquivalent nicht sicher ist, recherchiert er in Fachwörterbüchern, Paraleltexten oder Terminologiedatenbanken. Wenn der Begriff neu ist und der Translator alle Möglichkeiten, den Begriff zu finden, ausnutzte, können Lehnübersetzungen, Umschreibungen oder Neologismen angefertigt werden. Die dazu nötigen Kenntnisse sollte man bei der Terminologieausbildung gewinnen. Das bringt hauptsächlich die Fähigkeit richtige Methoden zu wählen und systematisch zu verfahren. Nicht überlegte oder nicht gut struktuierte Terminologearbeit kann zu großen Problemen führen und darf bei professionellen Übersetzung nicht vorkommen. [3]

Die Zielrichtung auf den Begriff in Übersetzung kann aber zur Vernachlässigung der ganzen textuellen Einheit führen. “Neuere kognitive Ansätze der Terminologielehre stellen nicht so sehr das Wort, bzw. den Terminus in

Vordergrund, sondern vielmehr den Begriff als diejenige Wissenheit, über die kommuniziert wird.”[5]

Der erste Schritt ist die gesamte und detaillierte Textanalyse. Es ist wichtig beide Strukturen (Makro- und Mikrostruktur) des Textes zu berücksichtigen. Schon auf den ersten Blick sieht der Übersetzer, dass es nicht um einen umfassenden, üblichen Fachtext geht. In diesem Fall gibt es hier keine komplizierten syntaktischen Konstruktionen, keine typische Passivshäufigkeit und der Übersetzer muss keine Probleme mit Satzgliederung lösen. Diese Begutachtung ist durch extreme Unpersönlichkeit, Formalität, Eindeutigkeit, Abstraktheit, Überschaubarkeit und klare Gliederung charakteristisch. Zum Satzbau ist es nötig zu sagen, dass hier Nominalstil überwiegt. Der Text hat informative Aufgabe. Es werden uns klare Fakten und Daten vorgelegt. Der Text zwingt uns nicht zum Denken, er provoziert uns nicht, er klärt nur die erfolgte Situation auf. Die Formulierungen sind ganz klar, es handelt sich meistens um Stichwörter. Die eventuellen Sätze sind kurz, eindeutig und präzise. Sie teilen nur die wichtigsten Informationen mit, sie sind nicht versteckt beschrieben, sondern eindeutig definiert.

Was die Wortwahl betrifft, werden meistens Konkreta benutzt, da konkrete Sachen nahegebracht werden müssen und es handelt sich um ein konkretes LKW. Es werden wenige Fremdwörter gewählt, die meisten LKW-Bestandteile haben eine deutsche Benennung, deshalb ist der Fremdwörteranteil so niedrig. Die Sprache bezeichnen wir als Fachsprache und es wird Hochdeutsch geschrieben. Der Text ist reich an Abkürzungen- wie z.B.: Nr., FZV, TÜF, und auch an Nummern.

Es geht nicht um einen kontinuierlichen Text, sondern um eine sehr gut und überschaubar struktuierte Begutachtung. Der Text ist in drei Gesamtheiten gegliedert. In dem ersten Teil werden offizielle Formalitäten beschrieben. Das heißt Berichtsnummer, Kontaktadresse, Wagenbesitzer, Wagenbeschreibung usw. In dem nächsten Abschnitt werden konkrete Kontrollenergebnisse aufgezählt. Und der letzte Teil schließt die Begutachtung mit Bedanken und Adresse der TÜF

Station. Zu größerer Überschaubarkeit dienen verschiedene Schrifgrößen, fettgedruckte Wörter und große Absätze.

Da es kein allgemeines Modell für Übersetzung von Fachtexten gibt, muss der Übersetzer alle konkreten Aspekte berücksichtigen. Falls in dem konkreten Text etwas für den Übersetzer Unbekanntes oder neues erscheint, muss er eigenständig in Literatur, Paralleltexten oder bei Spezialisten recherchieren.

Literatur:

1. Horn-Helf B. Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis / B.Horn-Helf. – Stuttgart.: Verlag UTB,1999. – S. 298-301.
2. Horn-Helf B. Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis / B.Horn-Helf. – Stuttgart.: Verlag UTB,1999. – S. 299.
3. Fleischmann E. Translationsdidaktik – Grundfragen der Übersetzungswissenschaft / E. Fleischmann. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1997. – S. 497-502.
4. Fleischmann E. Translationsdidaktik – Grundfragen der Übersetzungswissenschaft, / E. Fleischmann. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1997. – S. 499.
5. Fleischmann E. Translationsdidaktik – Grundfragen der Übersetzungswissenschaft, / E. Fleischmann. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1997. – S. 501.
6. Nord Ch. Die Übersetzung von Titeln und Überschriften aus sprachwissenschaftlicher Sicht / Ch. Nord // Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung, Berlin – New York, – de Gruyter, 2004. – S.573-579.

Наталія Михальчук

Юлія Чала

м. Рівне, м. Харків

THE WAYS OF SOLVING THE PROBLEM OF THE COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF PEOPLE IN ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES

Communication is an important facet of life. Communication skills are essential in all spheres of life. Be it an interview or dealing with the project leader or working out a solution with a team or writing a report, getting across the point effectively is what matters.

The success of the ability to communicate effectively in today's fast paced life, everyone is asked to do more with less. In such a scenario effective communication holds the key. Effectively communication centers round the usage of words, speed of delivery of words, pitch modulation and body language. Using the right tools to communicate the right messages at the right time can salvage a crises and motivate people to work towards success. Truly said, communication works but for those who work at it. In the existing globalization scenario, most of the Information Technology, I.T Enabled Services, management institutes, public and private sector, multi-national Companies, Union Public Service Commission, and State Public Service Commission are search for a right and suitable fresher for executive posts. Whatever be the recruiting criteria that I.T, ITES, industry giants had in their agenda, once this was clear a first class degree would not serve the purpose, the candidate have to satisfy the skill sets that the companies were looking for. And unanimously, the skills set that they were looking for communication skills [4].

People in organizations usually spends 75 percent of their daily time on communication through writing, reading, listening, speaking, inter-debate etc. Effective communication is an essential component for organization success, whether it is the interpersonal intra group organization or external levels. A recent newspaper report said that out of very hundred interviews, only five qualified for the employability. It is not that were technically not sound but they lacked in communication skills. Communication skills are as important as technical qualifications for youngsters aiming at a bright career. Communications hold the

key. Poor communication skills, low confidence levels and improper body language have resulted out in the job race. The person recruited will have to deal with the global clients directly. The command over the language and accent neutralization also plays a vital role in the recruitment process.

Some scientists had an opportunity to visit the Engineering colleges, Agricultural College, Fishery Science College, P.G Institutes etc, during the last seven years and trained large number of students. While interacting with them, they found that majority of them are from rural areas and they need a brief notes and detailed training programs to equip their skills, techniques and competence in communication. They also observed during the course of discussion, that even urban and city youth too require motivation for upgrading and sharpening life skills [5].

Importance of Communication

In the present day information revolution and formation of knowledge societies, centers etc, the importance of communication has increased manifold. The importance of communication management and in day to day life of people can be judge from the following points.

Communication Raises aspirations:

Project the future in the present

Raise awareness. Meet information needs.

Motivates the people for a purpose.

Communication is for development of the individual organization, society, nation, country.

Communications helps the administration in arriving quick decision and implementation.

Good communication is essential for proper planning and coordination.

Effective communication has a special role play, particularly in an under developed country like India where most of the workers are illiterate.

A Manager's/ Executive's success is conditioned by his ability to understand the needs and requirements of both employees and customers.

Better communication helps better job performance.

Effective and timely communication promotes cordial relations and work culture among the employees for increasing production and creates healthy and happy environment within and outside the organization.

“Communication” is a key instrument to create relations, to strengthen relations between the two people or a group of people. Without communication methods, there is no human relations and human relations rehires effective communication methods, tools, positive words, skills etc.

Students Problems in Communication (Individual):

We have diagnosed a number of problems which acts as hurdles for effective communication. Individual problems of students are given below:

Some students write well, but they are not able to express themselves orally.

Some speak fluently, but cannot write without grammatical errors.

Some are comfortable speaking among themselves in a small group, but are not comfortable facing the audience.

Some having problems with their body language and use inappropriate with others, some find it difficult to maintain eye contact.

Some are always misunderstood.

Students' problem in Communication (In Group Communication):

Limited vocabulary

Inaccurate grammar

Lack of fluency

Imperfect pronunciation

Lack of active listening

Fear of speaking in public

Fear of expressing certain views

Lack of confidence

Lack of group skills

Fear of making mistakes

Lack of exposure and practice

Communication Skills:

To be successful, a person requires an integrated set of communication skills. These skills comprise, writing skills, speech skills, listening skills, non verbal skills. One should have communication skills, while reading, writing, listening, speaking, conversation with various groups of people, government officials, bankers, family members etc.

Writing Skills

Writing in other words, is above all for communication for conveying ideas and feelings from one mind to another mind. The hall marks of good writing are the hall marks of good communication.

Accuracy, appropriateness, attentiveness, to your audience, avoiding of ambiguity.

Brevity or conciseness, brightness or buoyancy.

Correctness, clarity, consistency, concreteness

Early morning works well for many

Plan to write three to five notes minimum daily.

Shorter sentence pack more power. They are also easier to read and understand.

Should be clear, brief content, contextuality, important points to be covered.

Use sweet words, simple language, be legible, be clear and be concise and readable.

Write and rewrite until you are able to capture the idea in one sentence.

Reading Skills:

Reading is skill by itself, which requires aspirants to make simple changes in their approach to master the talent. For a better grip over communication and languages skills, a student should give sufficient time to reading every day. This should be done on a daily basis so that the memory gets refreshed with the knowledge. This is why reading occupies a prime place in the skills set of a person. The youth are advised to bear the following tips while reading.

Read inspirational or motivational books.

Subscribe to newspaper, newsletters, periodicals journals of your interest to update your knowledge.

Read the life history of great leaders, scientists, academicians, technocrats etc.

Underline the important points, note down the difficult words, consult the dictionary.

Habituate concentration improve vocabulary.

By reading book, one can improve his way of expression.

Books are temples of knowledge.

Books motivate the young mind and activate to read the subject, language and also enhance reading habits.

Books play a vital role in the mental development of youth.

The great ideas will definitely help the readers in later life. So read, mark, learn and inwardly digest what is their in the books.

Speaking Skills:

The importance of art of the speaking is now more keenly felt than ever before. Whether one is an executive, an engineer, a doctor, a lawyer, Software professional, a public relations practitioner, a journalist, an accountant or a politician, he cannot be successful without knowing how to speak. A good speaker is a good listener too. Knowledge, confidence and delivery are the basic elements of an effective speech and that requires training. One has to develop self-confidence and try to remove fear of psychosis slowly. The following points to be know in mind before you speak.

Think before you speak.

Know your message

Know something about the audience.

Get the points quickly. Then, it is easier for the listener to remember what you said.

Plan and prepare in advance what you want to say and what you want to approach.

Use easy language and use simple words.

Give importance to the subject and Voice should be sweet.

Modulate your tones as per the topic.

Illustrate with examples.

Stick to the time schedule.

Have the facts and respond well to questions.

Listening Skills:

Listening skills are one of the important part of communication processes.

Here are some of the characteristics of a good listener.

You must have patience.

Openness and desire to understand.

Concentration, intelligence and maintain eye contact.

Resist distractions and encourage speaker.

Summarize to clarify.

Have empathy

Take time to listen

Look attentive

Don't interrupt

Show interest

Listening and expression is given paramount importance in team work and building better inter-personal relations at the work place.

Team aspirations can be met only by proper listening. This gives a chance to think of better ideas both at individual and team levels.

There are several ways of listening which come into play in different situations and serve different roles at the work place. These are: Passive, Informative, Evaluative, Appreciative, Emphatic and Therapeutic.

Factors that hamper listening:

Detest the speaker

Lack of interest in the subject

External distractions

Presumptions

Inappropriate inferences

Ineffective communication skills (of the speaker)

Self induced distraction

How to improve listening:

One should improve listening by concentration, patience and interest in this subject: maintain eye contact and do not allow anything to distract you. Also pay attention to the body language, facial expressions, tone of voice, and gestures of the speaker. It will give right perspective of the message. Try to make discussion interactive and lively. Do not ignore an important point.

Listening is an art that can be mastered by practice. So practice listening and improve your communication skills and in turn your team relations. If we listen to others, we can also learn so many new things in a short span of time. A good listener is a real learner. By listening to others, one can get to know a wide variety of views, ideas and thoughts.

Conversation skills

“Conversation” is defined as “an informal talk involving a small group of people or only two on a particular subject or selected topics”. The aim of this skill is to help you to become a good conversationalist.

Conversation should be like a Tennis match, each person having his turn to give and receive. The true art of conversation is talking and listening. Good conversation requires delicacy and tact, give and take.

Allow your conversation partner to speak.

Respect the other person's point of view.

Concentrate on the conversation. Only hearing rather than listening will cause you to miss vital information.

Find out what your listener wants. To gain the most from any conversation, focus on your listener. Ask questions and listen to the responses.

Define terminology so there is less chance of misunderstanding.

Speaker and listener should maintain cordial and friendly atmosphere.

Clarify each other any misunderstandings and solve the problems by accepting amicable solution.

Role of communication in interviews

The interview is a two way process of communication where you need to introduce yourself to the company. There are three types of interviews for professional jobs and executive positions like information technology, science and technology, medicine, engineering, agriculture, chartered accountants, company secretaries, business, marketing, sales communicators, management, public relations, civil services etc.

The types of interviews are: (1) Personal interview (2) Subject / Technical Interview and (3) Group Discussion. In all the three interviews, your intellectual abilities, communication skills, language skills, way of walking into interview hall, initiative and drive etc., will be observed and judged. you must be well prepared and present with an objective of “first impression is the last impression” [6].

Preparation and confidence

Interview is a major obstacle for many job seekers. Although you have the qualifications, experience, and proven track record, you may lose “better interviews”. so what does “interviewing better” actually mean? It comes down to you being well prepared and confident. You can answer questions in a way which is acceptable but not necessarily right to the interviewer, and you also know something about potential employer’s business and hope to fill the post. These are your basic components of a “well prepared interview”.

Good preparation instills confidence. The basic approach to an interview is to be well prepared. This means two things-preparing you practically for the interview and gathering knowledge and information you can draw on during the interview.

Continuous learning and practice is essential for a person who seeks employment. You should spend 18 hours per day and do hard work, home work, team work, smart work and net work.

Utilize the facilities that are available and avail the opportunities in developing the knowledge, update the knowledge, preserve the knowledge and apply knowledge.

Do not go to the interview laden down with baggage – psychological as well as physical. Take the bare minimum belonging necessary. Concentrate on the interview at the interview – nothing else.

If you are asked to bring original certificates, references, passport size photos etc. get them ready the day before. Take your interview letter.

Plan to reach the city where the venue of the interview is fixed, a day in advance to avoid last minute tension and reach the venue half-an-hour easy on the day of interview [7].

1. Personal interview

Personal interview plays a critical role in the selection process of the company. Personal interview is conducted by the human resource department of the company. Some of the areas you may be evaluated on the personal interview are:

Communication skills

Reasoning ability

Leadership abilities

Assertiveness

Flexibility

Nurturing ability

Creativity

Ability to receive and give constructive criticism

Stress management

Ability to motivate oneself

Time, resourcefulness and priority management skills

Personality – inner and outer beauty.

Rehears yourself two or three days before attending interview. Build your self-esteem and confidence. This includes your strengths and weaknesses, your

accomplishments, reviewing your strong and weak subjects and recording some of the key decisions you have made in your life. You should also review interests, the disappointments you have encountered in the past, your work environment, likes and dislikes, your business and personal values, human values and ethics, your goals, needs restrictions and life style preferences.

2. Subject / Technical interview

Your technical / subject competence, strategies, professional skills, your projects, assignment which you have prepared during your studies, earlier experiences and impressions gained in internship programme, creativity, initiative, drive, interest in the subject and improving knowledge etc., will be tested in depth. Your concepts and mindset will also be judged.

The interview will be handled by a team of technical experts or subject matter specialists of the organization.

As a part of a technical interview which would require you to go back to your books, project reports, assignments etc., and brush up on certain facts and figures and discussion on general awareness for which you need to read the newspapers, periodicals, foreign journals, everyday. Also watch group discussion, interviews, quiz competitions, current affairs programmes. Telecast by certain private channels to acquire latest information and developments on various fields.

3. Group Discussion

Group Discussion is all about communicating with a group of people. Group discussion is not just talking about a given topic or expressing one's version. In academic circles it is popularly known as GD. Normally, in a group discussion, a candidate is tested in terms of group behavior, communication skills, content collection and leadership attributes. A set of persons brought together to express their opinion and the subsequent exchange of views on an allocated subject is a group discussion.

Group discussions are held as a part of recruitment process, as a part of eliciting views, opinion, ideas on any subject or plan of action, as a part of decision making, problem solving, as a part of reaching a consensus etc. Why group

discussions are held? In the recruitment process, when a large number of candidates are present, group discussions are held for assessing the skills of candidates.

Skills to be assessed in “GD”

The following skills are assessed during the group discussion.

Communication skills

Soft skills

Inter-personal skills

Team building skills

Conflict – management skills

Taking initiative and drive

Leadership qualities.

Presentation skills

Negotiating skills

Observation skills

Public Relations techniques and Strategies

Language skills

In addition to be above, non-verbal communication skills are also watched with meticulous care.

Smile

Shake hand

Your posture

Eye contact with the interviewers

Avoid fidget (Fidget means – moving hands, your nervousness, unable to remain quiet, playing with key chain or pen top, adjusting hair, lip movement.

Nervousness and appearance will also be judged.

GD is all about communicating with a group of people. Eye contact and body language play an important role. Most candidates tend to look at either the interviewer or any single member of the group but that again shows lack of

confidence. “Dos” and “Don’ts” for GD is given below for guidance to the candidates.

“Dos”

Speak pleasantly and politely to the group.

Remember that a discussion is not an argument.

Try to stick to the discussion topic. Don’t introduce irrelevant information.

Be aware of your body language when you are speaking.

Don’ts

Lose your temper. A discussion is not an argument.

Shout Use a moderate tone at a medium pitch.

Use too many gestures when you speak. Gestures like finger pointing and table thumping can appear aggressive.

Interrupt; wait for a speaker to finish what they are saying before you speak.

Positive language

Words are the best tools of communication. choose words carefully. Words can hurt and words can heal. What are the characteristics of positive language?

People who use positive language are effective communicators. Their message, written or oral, would be polite, pleasant, practical, persuasive and powerful. Your positive attitude makes you think positively. Your positive language creates a positive impact on the receiver and it helps you to attain your goal and achieve success.

An effective communicator checks whether his/her message is received positively or negatively. Language is a powerful tool and it can help people to make wonders. Communicating in a positive way helps people project themselves positively. People who use positive language play a constructive rather than a destructive role.

Negative words hurt the feelings of the recipient and tell the person that he or she has done wrong. positive words encourage the person and tell him or her that they are respected. Positive words have a healing touch. Choose the words carefully [8].

Avoid negative words: Always avoid negative words like:

A cruel word may wreck a life.

A bitter word may instill hate.

Use positive words: Always use positive words to build up human relations and solve the problems.

A joyous word may light the way

A timely word may lessen the stress

A loving word may heal and bless

Language is an expression of human activity. English language has become popular and routine in day to day official communicating and in routine life also. In fact, 1.1 billion people of India speak and communicate in more than a thousand languages and the fine line separating dialects from real languages is sometimes indistinguishable. Before independence, English was a foreign language. With the advent of globalization, English has become a global language. Hence it appears to be the best bet as a link language. In fact, it still remains a strong communicative language.

In Australia, where the business process outsourcing (BPO) and Information Technology boom has led to a demand for 'trained' English language speakers and “Learned” workers, particularly, the youth should understand the accents, characters and cultural differences. People who want to learn the language have to expose themselves constantly to English, read, listen and grab every opportunity to speak [9].

Language skills and communication skills are essential for getting good placement in the information technology and I. T. Enabled Services, M. N. Cs., public sector and private sector industries etc. Everyone should revise the language habits from time to time, in accordance with changing life pattern and customs. As mentioned earlier, language is an expression of human activity and because human activity is constantly changing, language also changes along with it.

Every communicator must know the significance of language which is essential for **effective communicative behavior**. There is no life without

communication and communication flows like a river. Hence communication is the life line of management and it is vital for good management. Unless and until one should master the communication skills, he/she cannot get employability. He/she should develop communication and language skills practicing the following:

While interacting with someone, give importance to the message.

Do not be pre-occupied with grammatical accuracy.

Once you become fluent, you should try to improve grammar.

Accept yourself as you are.

Practice is very important. Whenever you get an opportunity to speak in front of others, make use of it. Face the audience boldly.

Keep a good dictionary with you as your companion.

Read newspapers, read articles, news-items, watch news on T.V. , Radio, Develop your listening skills.

Mingle with others freely; it helps you to develop interpersonal and group skills.

Cultivate habit of reading books. By reading books, you can improve and develop “Creativity”.

Selection of right books, good books to read is the key factor to success.

Motivate the young minds and activate to learn subject and language.

The great ideas will definitely help the reader in his later life. So read, Mark, learn and inwardly digest what is there in the books.

Books are temples of knowledge. Visit the Library regularly at fixed hour.

Now-a-days, knowledge is open for all in so many forms. You need to acquire desired knowledge from vast sources available.

So, let’s compare communicative behavior of people in English-speaking countries.

Using an appropriate language

Effective communication with people of different cultures is especially challenging. Cultures provide people with ways of thinking – ways of seeing, hearing, and interpreting the world. Thus the same words can mean different things

to people from different cultures, even when they talk the “same” language. When the languages are different, and translation has to be used to communicate, the potential for misunderstandings increases. Using an inappropriate language can lead to a serious conflict in multicultural society.

For example, the biggest barrier that native English speakers face in trying to learn other languages is overcoming the all devouring melting pot culture that the British, and de facto Australian Empires have been so successful at spreading around the world. When we live in countries and cities with migrants who come from all over the world, we tend to be lulled into believing that the migrants coming have spent most energy on learning language, and that cultural adaptations amount to basically just learning the local rules and customs. Although we perceive culture in terms of race, age and class, I think many native English speakers have a huge blind spot for national cultures, either equating them with race, or dismissing such differences when faced by them as being excuses for doing something “wrong”, as is often seen within frustrated foreign businesspeople operating in Japan.

The languages, now understood as the particular set of speech norms of a particular community, are also a part of the larger culture of the community that speak them. Humans use language as a way of signaling identity with one cultural group and difference from others. Even among speakers of one language several different ways of using the language exist, and each is used to signal affiliation with particular subgroups within a larger culture. In linguistics such different ways of using the same language are called “varieties”. For example, the English language is spoken differently in the USA, the UK and Australia, and even within English-speaking countries there are hundreds of dialects of English that each signal a belonging to a particular region and/or subculture. For example, in the UK the cockney dialect signals its speakers' belonging to the group of lower class workers of east London. Differences between varieties of the same language often consist in different pronunciations and vocabulary, but also sometimes of different grammatical systems and very often in using different styles (e.g. cockney

Rhyming slang or Lawyers' jargon). Linguists and anthropologists, particularly sociolinguists, ethno-linguists and linguistic anthropologists have specialized in studying how ways of speaking vary between speech communities.

A community's ways of speaking or signing are a part of the community's culture, just as other shared practices are. Language use is a way of establishing and displaying group identity. Ways of speaking function not only to facilitate communication, but also to identify the social position of the speaker. Linguists call different ways of speaking language varieties, a term that encompasses geographically or socio-culturally defined dialects as well as the jargons or styles of subcultures. Linguistic anthropologists and sociologists of language define communicative style as the ways that language is used and understood within a particular culture.

The differences between languages does not consist only in differences in pronunciation, vocabulary or grammar, but also in different "cultures of speaking". Some cultures for example have elaborate systems of "social deixis", systems of signalling social distance through linguistic means. In English, social deixis is shown mostly through distinguishing between addressing some people by first name and others by surname, but also in titles such as "Mrs.", "boy", "Doctor" or "Your Honor", but in other languages such systems may be highly complex and codified in the entire grammar and vocabulary of the language. In several languages of east Asia, for example Thai, Burmese and Javanese, different words are used according to whether a speaker is addressing someone of higher or lower rank than oneself in a ranking system with animals and children ranking the lowest and gods and members of royalty as the highest. Other languages may use different forms of address when speaking to speakers of the opposite gender or in-law relatives and many languages have special ways of speaking to infants and children. Among other groups, the culture of speaking may entail *not speaking* to particular people, for example many indigenous cultures of Australia have a taboo against talking to one's in-law relatives, and in some cultures speech is not addressed directly to children. Some languages also require different ways of

speaking for different social classes of speakers, and often such a system is based on gender differences, as in Japanese and Koasati [1].

Using polite words

Knowledge of the so-called speech culture and speaking according to this knowledge is of great importance when success in communication is concerned. Speech culture naturally differs from country to country, from nation to nation, from different social group to another. Other than that there are certain universal rules about how to speak so that you will get what you ask for and at the same time speak so that your interlocutor will not be offended. General rules of politeness are not interrupting your interlocutor while he or she is speaking, speaking quite loudly and distinctly though not yelling, using normative language etc.

The politeness category is normally reflected in a language in a set of speech formulas characteristic of a certain communication sphere or situation (for instance, there are lots of those concerning speaking over the telephone). Quite formulaic is also speech communication between a client and a provider (seller). Politeness in formal situations tends to be reflected in a great number of such formulas, unlike politeness in an informal context. Undoubtedly, common rules of being polite in everyday communication should be acquired by English learners. To that belongs knowledge of the following: usage of a certain type of a speech act (e.g. request vs. command), implying certain content (excluding taboo questions like those about income, religion, nationality) and others. According to the data given by several Australian people, to speak politely means to:

- use good manners in everyday communication (e.g. not have food in your mouth when speaking);
- use respectful language: use kind words and not swear, use certain form of an utterance (“when asking for something say “May I please have that” – not “give me that”).
- “use a proper tone in your voice so as not to be condescending to the other person” – look at the person (make eye contact) – say greeting words, say “good-bye”, “sorry” and “thank you” when it

is necessary – introduce yourself / a new person – not interrupt when someone else is speaking – listen when someone else is speaking and hear what they are saying – apologize and ask for forgiveness when impoliteness happens, and try not to do it again

There exist some theories of politeness, one of those being Brown and Levinson's whose basic notion is "face", or "individual's self-esteem". In other words, it implies people's desire, on the one hand, for freedom to act (negative face), and, on the other hand, to be liked, approved of and included (positive face). Successful social interaction requires that speakers pay attention to both negative and positive face of their interlocutor; when either is potentially at risk, the speaker must take steps to minimize the threat by saying something in a way that offends as little as possible. So we can state that the greater the imposition and the greater the social distance between participants, the more 'face-work' is required.

One speech act that is a potential threat to an interlocutor's face is the request. Politeness is connected with mitigating a direct form of asking for something and expressing an idea "non-directly" which means one applying a different grammatical form in the sentence, in this case the form of a question, most often a modal one. If you want somebody to bring you a definite book you would sooner say "Can you bring me the book?" rather than "Bring the book". The two phrases are likely to leave quite a different impression on one and the same hearer, the former perceived naturally as a request to bring the book, the latter a command. Phrase #1 serves a good start for a probably successful mini-dialogue. Phrase #2 can make a native speaker doubt the interlocutor's intentions and make him or her think of the speaker as a rude person.

So, we can say that speaking politely means saying sentences of the kind "Could you...?", "Can you...?" and so on. However, once we recall such unenormously important speech feature as intonation we could be struck how significantly it may change our view of politeness. Just pronounce the same sentence "Can you bring the book for me?" with different intonation imagining that you are irritated or annoyed by your interlocutor who won't bring you the

book though he had promised to. If you try this difference when speaking to people, the effect is sure to be different. Intonation is surprisingly powerful in making a conversation either a failure or success. “Will you please sit down” can be pronounced with a lot of variations of voice tone, timbre, loudness, accentuation and tempo and at the same time the speaker will have a certain intention which is going to be reflected in these changes of the intonation of the whole phrase.

Intonation is first to be perceived by ear, rather than the verbal component of an utterance. So any utterance or just sentence has intonation because even if it is not pronounced it is meant to either out loud or in the inner speech. Intonation is a complex phenomenon consisting of pitch, or speech melody, intensity, or loudness, tempo, or rate of speech, sentence stress, or accentuation, and rhythm (though different linguists distinguish different number and quality of the components). It is not only melodic characteristics that can make an utterance polite or impolite. For example, if in reply to my having given her what she had asked for, my friend will say “Thank you” rather quickly and quickly as well will leave me, I wouldn’t consider such “Thank you” polite. There are general rules of speaking politely that must exist in various cultures. They include speaking not very loudly (using moderate intensity); speaking not very fast; speaking with a certain melody (e.g. using not very high tone); speaking with not very high emotion but in a more or less reserved way; not using gruff and rude gestures.

However each language has a set of special rules of polite speaking including rules of usage of vocabulary, grammatical forms and intonation patterns. The way politeness is expressed in the English language must be very interesting to know for non-native speakers. There exists a real problem with the word “please” which can be considered a politeness marker though does not necessarily make an utterance polite. English (as well as Russian) children are taught that it is the “magic” word to be used when asking for something. How does this ‘magic word’ relate to politeness? According to Francis Lide, “please” is a word more optional than necessary for polite communication. If we take a modal question with “will” inserting there “please” and say something like “Will you please sit down” – “the

most likely situation for this sentence would be when the speaker is angry at someone who refuses to sit down” and would be pronounced with emphasis on almost each word. According to Anne Wichmann, “please” occurs mainly in requests, but not all types of request require “please”. The Compact Oxford English Dictionary says “please” serves to “add urgency and emotion to a request”. On the other hand, the addition of “please” can be considered a further way of softening the force of requests, particularly if they are in the form of imperatives, in which case the force of command is reduced to that of a request. “Please” typically occurs in “standard situations” for example in service encounters, where the right to ask for something and the obligation to give it is inherent in the event. It also occurs when what is being requested is a minimal imposition on the hearer (such as passing the salt at table, e.g. Can you pass the sour cream please). In situations where the imposition is greater or the rights and obligations of the participants are not self-evident, please does not occur.

Now try to describe the main characteristics of nonverbal communication of people in different countries.

Etiquette

Etiquette is dependent on culture; what is excellent etiquette in one society may shock another. Etiquette evolves within culture. The Dutch painter Andries Both shows that the hunt for head lice (*illustration, right*), which had been a civilized grooming occupation in the early Middle Ages, a bonding experience that reinforced the comparative rank of two people, one groomed, one groomer, had become a peasant occupation by 1630. The painter portrays the familiar operation matter-of-factly, without the disdain this subject would have received in a 19th-century representation. Etiquette can vary widely between different cultures and nations. In China, a person who takes the last item of food from a common plate or bowl without first offering it to others at the table may be seen as a glutton and insulting the generosity of the host. Traditionally, if guests do not have leftover food in front of them at the end of a meal it is to the dishonour of the host. In Australia a guest is expected to eat all of the food given to them, as a compliment

to the quality of the cooking. However, it is still considered polite to offer food from a common plate or bowl to others at the table.

In such rigid hierarchal cultures as Korea and Japan, alcohol helps to break down the strict social barrier between classes. It allows for a hint of informality to creep in. It is traditional for host and guest to take turns filling each other's cups and encouraging each other to gulp it down. For someone who does not consume alcohol (except for religious reasons), it can be difficult escaping the ritual of the social drink. Etiquette is a topic that has occupied writers and thinkers in all sophisticated societies for millennia, beginning with a behavior code by Ptahhotep, a vizier in ancient Egypt's Old Kingdom during the reign of the Fifth Dynasty king Djedkare Isesi (ca. 2414–2375 BC). All known literate civilizations, including ancient Greece and Rome, developed rules for proper social conduct. Confucius included rules for eating and speaking along with his more philosophical sayings. Early modern conceptions of what behavior identifies a "gentleman" were codified in the 16th century, in a book by Baldassare Castiglione, *Il Cortegiano* ("The Courtier"); its codification of expectations at the Este court remained in force in its essentials until World War I. Louis XIV established an elaborate and rigid court ceremony, but distinguished himself from the high bourgeoisie by continuing to eat, stylishly and fastidiously, with his fingers. An important book about etiquette is *Galateo, ovvero de' costumi* by Monsignor Giovanni della Casa; in fact, in Italian, etiquette is generally called *galateo* (or *etichetta* or *protocollo*). As noted above, across the world, Debrett's is considered by many to be the arbiter of etiquette; its guides to manners and form have long been and continue to be the last word among polite society. In the American colonies Benjamin Franklin and George Washington wrote codes of conduct for young gentlemen. The immense popularity of advice columns and books by Letitia Baldrige and Miss Manners shows the currency of this topic. Even more recently, the rise of the Internet has necessitated the adaptation of existing rules of conduct to create Netiquette, which governs the drafting of e-mail, rules for participating in an online forum, and so on. In Germany, there is an "unofficial" code of conduct, called the *Knigge*, based on a

book of high rules of conduct written by Adolph Freiherr Knigge in the late 18th century entitled exactly *Über den Umgang mit Menschen* (*On Human Relations*). The code of conduct is still highly respected in Germany today and is used primarily in the higher society. Etiquette may be wielded as a social weapon. The outward adoption of the superficial mannerisms of an in-group, in the interests of social advancement rather than a concern for others, is considered by many a form of snobbery, lacking in virtue.

Examples of etiquette in different cultures

Australian are very formal. Moments of silence are far from awkward. Smiling doesn't always mean that the individual is expressing pleasure. Business cards are to be handed out formally following this procedure: Hand card with writing facing upwards, bow when giving and receiving the card grasp it with both hands and read it carefully. Put it in a prominent place Australian feel a "Giri" an obligation to reciprocate a gesture of kindness. They also rely on an innate sense of right and wrong.

Conversation	Business	Dining	Leisure
Bow when greeting someone	Bow in greeting	It's acceptable to make noise while eating	Remove shoes before entering homes and restaurants
Don't display emotions	Females should avoid heels	Food is judged by not only the taste but also the consistency	To beckon a person extend hand palm down and make a scratching motion
Don't speak too loudly	Exchange business cards	Try any food that is given for you	The Japanese wear surgical mask when they have a cold
The Japanese have difficulty in saying "no"	Movements of silence are normal	All courses are served at once	Men sit cross-legged and women sit on their legs or with their legs to the side
Don't stand with your hands in your pocket	Don't slouch	Rice left in your bowl indicates the desire for second	

		helpings	
Displaying and open mouth in rude	Cross legs at the ankles	If someone offers you sake, drink	
	Don't interrupt, listen carefully		
	Don't chew gum		

Some DO's and DONT'ts:

- DO NOT mix sake with any other alcohol.
- Do not stash away a business card in a pocket or in a place where it is likely to be misplaced or damaged. Kenyans believe that their tribal identity is very important. Kenyans are also very nationalistic. It is rare that you will find a Kenyan that prefers to be alone, most of the time they are very friendly and welcoming of guests. Kenyans are very family oriented.

Culture also tells us how to organize space in such a way as to control the nature of interaction. In North American corporate offices, for instance, the boss is usually physically isolated in a very separate private room. This tends to minimize his or her personal contact with ordinary workers. In contrast, Japanese offices commonly are set up with the boss's desk at the end of a row of pushed together desks used by subordinate employees. This maximizes his interaction with them [3].

Typical Australian Office

A court room similarly alters behavior. In Australia, the judge usually wears a black robe and sits behind an elevated desk. The other desks and chairs in court are positioned so that all attention is focused on the judge. This intentional setting makes those present feel respectful and subservient to the judge, thereby making it easier for him or her to control the proceedings.

Culture also guides our perception of space by defining units of it. In the industrial world, space is divided into standardized segments with sides and

position. Acres and city lots with uniform dimensions are examples of this in Australia. Our property boundaries are referenced to such segments of space. As the density of population increases, the importance of defined spatial boundaries grows. Land owners in densely occupied neighborhoods have been known to get angry enough to kill each other over disputed fence lines between their properties. In less dense rural areas of the American West, where people own ranches of hundreds and even thousands of acres, the movement of a fence three feet one way or another is rarely of consequence.

Cultural use of time

Culture tells us how to manipulate time in order to communicate different messages. When people appear for an appointment varies with the custom, social situation, and their relative status. In Australia, if you have a business meeting scheduled, the time you should arrive largely depends on the power relationship between you and the person who you are meeting. People who are lower in status are expected to arrive on time, if not early. Higher status individuals can expect that others will wait for them if they are late. For instance, most people who have medical appointments are expected to arrive early and to wait patiently for their doctor to see them rather than the other way around. An invitation to a party is an entirely different matter. It is often expected that most guests will arrive “fashionably late”. It generally takes a North English child at least 12 years to master these subtle cultural aspects of time. By 5-6 years old, they usually only know the days of the week, the difference between day and night, morning and afternoon, meal and nap time. By 7-8 years old, most can consistently use the clock to tell time. However, it is not until about 12 years or older that they begin to know the situational aspects of time, such as when to arrive at a party [2].

When people come together with very different cultural expectations about time, there is a potential for misunderstanding, frustration, and hurt feelings. This could occur, for instance, if an Australian businessman does not arrive “on time” for a meeting with a potential North American customer in New York and fails to give an apology when he arrives. For the Brazilian, time may be relatively “elastic”

and the pace-of-life a bit slower. He believes that he was sufficiently prompt for the scheduled business meeting, having arrived within a half hour of the appointment. It is not surprising that he is astonished and offended when he is treated coldly by English who also feels slighted by what he perceives as rudeness. Compounding the situation is likely to be differences in their comfortable physical interaction distances. This dismal scenario can be avoided, of course, by foreknowledge about the other culture and a willingness to adopt a cultural relativity approach. The old saying “when in Rome do as the Romans do” is still a good advice.

So, to communicate with others, to convince and to find the compromise, to listen and speak – those are what the life consists of, and the business life especially. Without those important skills no success may be reached, and people gain these skills and improve them during their whole life.

References:

1. Khimunina T. Customs, traditions and festivals of Great Britain / T. Khimunina, N. Konin, I. Walshe. – Москва: Просвещение, 1984. – 240 с.
2. Mordecai C. Weddings, Dating and Love Customs of Cultures Worldwide / Carolyn Mordecai, London: Thompson-Shore Inc., 1999.
3. Spangenberg L. Timeless traditions / Lisl Spangenberg. – London: Universe, 2001. – 208 p.
4. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://ezinearticles.com/Wedding-Traditions-of-Different-Cultures>
5. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://globalizen.wordpress.com/2011/03/03/barriers-to-effective-intercultural-communication/>
6. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.monax.ru/culture/00006714_0.html
7. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.lanqua.eu/theme/intercultural-communication>

8. [Електронний ресурс] / Режим доступу:

http://en.wikipedia.org/wiki/Outline_of_culture#Sociology_of_culture

9. [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http:](http://www.ukrlib.com.ua/encycl/techii/index.php)

www.ukrlib.com.ua/encycl/techii/index.php

Світлана Замашина

м. Рівне

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ І ДЕЯКІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Необхідність вивчення труднощів міжнародного спілкування спричинюється умовами глобалізації і тісних міжкультурних зв'язків. Тому слушно зупинитися на деяких проблемах адекватного перекладу з української на англійську, мову міжнародного спілкування. Це питання досліджувалося низкою філологів [1; 2; 3]. Мета статті – узагальнити основні складнощі перекладу деяких слів і словосполучень англійською і українською мовами.

Різноманітність походження культур можуть спричиняти проблеми при перекладі, особливо, коли існують білі плями в семантичній картині мови, на яку здійснюється переклад. Такі явища називають **лакунами**.

Видові лакуни вказують на відсутність конкретних назв чи найменувань окремих різновидів явищ чи предметів. Так, англійські слова *clock* і *watch* є видовими лакунами для української мови, де використовується одне слово *годинник*, оскільки немає однослівних значень для наручних і настільних годинників. В англійській мові лексично не диференціюють слова *мити та прати*, а вживають узагальнююче слово *wash*. *Мити і прати* – це видові лакуни для англійської мови.

Мотивовані лакуни пояснюються відсутністю відповідного предмета чи явища в національній культурі. Так українське слово *коляда* є мотивованою лакуною для англійської мови.

Немотивовані лакуни не можуть бути пояснені відсутністю явищ чи предметів, адже відповідні їм предмети і явища в культурі існують, а слів, що їх позначають немає (*окрін, тезка*).

З погляду сприйняття часу і відображення його в мові існують відмінні позначення його періодів в англійській і українській культурах. Так, українське слово *доба* не має англійського однослівного відповідника. І навпаки, англійське слово *fortnight* перекладається на українську як період часу довжиною в два тижні; *weekend* – вечір п'ятниці, субота і неділя.

Для перекладу слова у випадку відсутності його прямого відповідника в мові, на яку робиться переклад, використовується опис.

Наприклад:

Flap – частина певного предмету, що звисає з чогось.

Toddler – дитина, яка починає ходити.

Поряд з описом для збереження національного колориту в мові використовується транслітерація: *the Vechornitsi – the evening gathering and revel of youths and maidens*.

Трапляються випадки заміни однієї реалії іншою. Відомий історичний факт появи спеціальної булли Папи Римського як дозволу на переклад слів з молитви “Отче наш” *хліб наш насущний* на ескімоську як *лососина наша щоденна*, оскільки реалія *хліб* для цього народу була незрозуміла.

Існують інші проблеми і способи відтворення семантичних лакун. Переклад завжди індивідуальний. Тому кожен автор виробляє свої шляхи донесення змісту того, що називають неперекладним у перекладі.

Розуміння іноземної мови ускладняється ще і конфліктом між культурними уявленнями різних народів про спільні, **еквівалентні** предмети і явища реальності, які мають різні конотації.

Наприклад, позначення такого загальнолюдського поняття, як колір викликає великі сумніви щодо його абсолютної лексичної відповідності у різних мовах. Так, в українській мовній картині сірий колір асоціюється з буденністю і нецікавими людьми, в Англії він уособлює благородство й

елегантність. Чорна кішка за українськими віруваннями приносить нещастя, тоді як в англійській є ознакою несподіваного щастя, тому на листівках з надписом *good luck* зображені чорні кішки.

Окреме слово кожної мови має своє властиве тільки даній мові коло сполучуваності. Англійське дієслово to pay, що означає “платити”, поєднується з такими непоєднуваними з погляду української мови словами, як attention (увага), visit (візит), compliments (компліменти). Українські сполучення висока трава, міцний чай, сильний дощ англійською звучать, як довга трава (long grass), сильний чай (strong tea), важкий дощ (heavy rain).

Слово книга на англійську перекладається як book. Але в англійській мові воно має набагато більше випадків використання, у порівнянні з англійською: a reference book – довідник; we must stick to/go by the book – потрібно дотримуватись правил. І навпаки, переклад окремого слова може не співпадати з перекладами цього слова в словосполученнях: записка – note; ділова записка – memorandum; доповідна записка – report; любовна записка – love letter. Слово закритий перекладається на англійську як closed, але у словосполученнях може мати інший переклад: закрите засідання – private meeting; закрите голосування – secret ballot; закрите приміщення – indoors.

Наведені вище приклади доводять, що для подолання міжкультурних бар'єрів у комунікації не достатньо просто запам'ятовувати окремі слова. Варто вивчати їхні природні поєднання, властиві певній мові, звертаючи особливу увагу на національно-культурний колорит мовних одиниць.

Стаття не висвітлює всіх проблем міжкультурної комунікації і шляхів їх подолання. Актуальними є питання не лише адекватного перекладу мовних знаків, але й компаративні дослідження невербальної поведінки представників різних культур.

Література:

1. Ажнюк Б.М. Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні / Б.М. Ажнюк. – К., 1989. – 136 с.

2. Василькова І. Вчимося із задоволенням та користю, або Чому французькі діти народжуються із зачіскою, англійські – з ложкою, а українські – в сорочці / І. Василькова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №1. – С.84-101.
3. Полюжин М.М. Теорія і практика перекладу з англійської на українську / М. М. Полюжин, Н. М. Максимчук, Л. Ф. Омельченко. – К.: УМК ВО, 1991. – 96 с.
4. Солодка А. Через мову до розуміння культури (З досвіду використання лінгвокультурології у полікультурному вихованні учнів старшої школи) / А. Солодка // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №1. – С. 146-153.
5. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте / А.А. Брагина. – М.: Рус. яз., 1981. – 177 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1308 с.
7. Власов С., Флорин С. Непереводимое в переводе / С. Власов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 343 с.

Kindrat Nataliya

Rivne

LANGUAGE AND GENDER

How do language and gender interact? What are the differences between male and female speech? This problem has been investigated by many linguists. Robin Lakoff was a pioneer in the field of language and gender. A Harvard graduate in linguistics, she published her first article on gender and language in 1973. Her central thesis was that there was a “language of women” which could be identified with nine features. Later after a large debate of hundreds of scholars the number of

features had grown to thirty-five. In our article we are going to go through some of them.

In their speech women use a number of words (*divine, lovely*) that men do not. Women often sound like they are asking questions when they are really making statements; their sentences more often end with a rising intonation. In comparison to men women ask more questions, especially tag questions like those ending in *you know?* One meaning of a tag question is uncertainty. *The play is at 7, isn't it?* As a result women seem less certain than men. Another use of a tag question is an attempt at smoothing the flow of any conversation; this sort of tag questions is often seen in the language of caregivers. *This dog is cute, isn't it?* or in friendly criticism when they try to soften the negative: *That was pretty stupid, wasn't it?* In their speech women more often use supercorrect grammar and pronunciation and make hyperpolite request: "Would you please open the window, if you don't mind?" The difference between men's and women's language can reflect attitudes towards language varieties. If a researcher asks respondents *Do you ever say this?* women will show a tendency to overreport their prestige language use. For example, if the researcher asks about a prestige pronunciation or a grammatical form women are more likely to say that they use that form even though they may not. Conversely, men usually underreport prestige forms. They say they use more nonstandard forms than they really do. [6, p.88]

Another well-known linguist Otto Jespersen says that women have a tendency for hyperbole or exaggeration. They use words like *horribly, immensely, extremely* more often than men. Women are also thought not to use taboo expressions that often. [1, p.158]

Some researchers see men and women coming from two distinct cultures with different rules of speaking. Men insult and swear, women flatter and wheedle, women draw others out while men monopolize any conversation, men are usually more direct and women beat around the bush, women gossip a lot whereas men lecture. In conversation, women typically try to make connections while males approach any conversation as a contest. Not surprising then, men typically tell

stories involving competition, contests, and that are aggressive in nature. Men use male protagonists exclusively and their protagonist acts alone. Women write about community, relationships, social norms, and responding to the needs of others. Men are linguistically represented as actors and women as acted upon, passive ones. Men control the institutions controlling language – such as schools, churches, publications, legislatures. Some women although can speak very “powerfully” (e.g. in courtrooms, in business). Children of both sexes, however, learn a ‘mother tongue’ at a mother’s knee.

Such generalizations contain a few grains of truth, at least if restricted to so-called mainstream contemporary North America or Great Britain. But they completely obscure the differences among women and among men and the varied forms of social relations so important to gender. One is never just a woman or a man: sexual classifications are inflected by age, class, race, sexual orientation and much else. Gender involves not only women in relation to men as a group but also more specific cross-sex and same-sex relations that range from egalitarian heterosexual marriages and same-sex partnerships through intense friendships and enmities among adolescent schoolgirls to camaraderie among boys on a football team. [3, 4]

The area of gay and lesbian speech is a comparatively less studied aspect of differences in men’s and women’s language. Some researchers agree that homosexuals adopt the language of the opposite sex. That is to say those gay men speak more like women and lesbians adopt a more manlike manner of speaking. But studies on phonology and grammar have not supported this assertion. The area of gay and lesbian speech that has received much attention is lexicon. New words have been constructed and new meanings have been given to already existing words to help the community to differentiate itself from the larger society. [1, p.p. 160-161]

Speaking about gender and language we cannot but mention the sexist assumption of English grammar, and the lexicon, particularly the use of *he* for both *she* and *he*. [5, p.p.73-74] Sexism can also be found in terms of address (women are likely to get called by their first names at work than men do), in naming

conventions (according to the laws women are required to take their husbands' name at marriage). Female workers still get called by more terms of endearment than male workers (*Honey, can I get another cup of tea please*). Things are being changed. In the USA, for example, they have changed occupational titles: waitresses are being called servers, stewardess are being called flight attendant. A lot of gender pairs were replaced with more gender-neutral terms: *police-officer, chair-person, fire-fighter*, etc. [7]

The study of language and gender includes the researches in many other spheres of everyday language behavior like turn-taking, changing the topic of conversation, self-disclosure, verbal aggression, listening and attentiveness, politeness and some others.

It is necessary to admit that not all members of a particular sex may follow the specific gender roles that are prescribed by society. The patterns in gender and language behavior that follow are only typical for each gender, and not every member of the corresponding sex may fit into those patterns.

BIBLIOGRAPHY.

1. Brown S. *Understanding Language Structure, Interaction, and Variation: an introduction to applied linguistics and sociolinguistics for nonspecialists/* Steven Brown and Salvatore Attardo.– The University of Michigan Press, 2000. – 411 p.
2. Cameron D. *The language-gender Interface: Challenging Co-optation /* Debora Cameron // *Rethinking Language and Gender Research*. – London: Longman, 1996.– 31-53 p.
3. Eckert P. *Language and Gender/* Penelope Eckert and Sally McConnell-Ginet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 331 p.
4. Goddard A. *Language and Gender/* Angela Goddard and Lyndsey Mean Paterson. – London: Routledge, 2000. – 135 p.

5. Lakoff R. Language and Woman's Place / Robin Lakoff. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 80 p.
6. Lakoff R. Language and Woman's Place: text and commentaries / Robin Lakoff. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 309 p.
7. Sunderland J. Language and Gender: an advance recourse book / Jane Sunderland. – London & New York: Routledge, 2006. – 359 p.

Корзієнко Н.В.

м. Рівне

АМЕРИКАНСЬКІ ТОПОНІМИ-ПРИЗВИСЬКА ЯК ЗАСІБ ПЕРЕДАЧІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Топонімія, в розвитку якої, разом з мовознавством, значну роль відіграють географія і історія, належить до міждисциплінарних напрямів лінгвістичного дослідження. Топонім розуміється як власна назва географічного об'єкту – від великих географічних назв і адміністративно-територіальних районів до дрібних внутрішньоміських об'єктів (як реальних, так і створених авторами художніх творів). Таким чином, топоніми – окрема категорія власних назв, які в своєму початковому мовному середовищі володіють складною смисловою структурою, унікальними особливостями форми й етимології, здібностями до видозміни і словотворення, численними зв'язками з іншими одиницями і категоріями мови, а також мають різні класифікації.

Дослідження топонімічного матеріалу доводить, що географічні назви можуть реалізовуватися не лише в нейтральному стилі мовлення, але й вживатися в переносному значенні, тобто піддаватися метафоричному і метонімічному використанню. Серед стилістично диференційованих варіантів топонімів найбільш численними є топоніми-колоквіалізми, топоніми-поетизми, топонімічні перифрази, а також топоніми-прізвиська.

Приміром, своєрідністю американської топоніміки є широке використання як офіційних, так і неофіційних прізвиськ штатів і міст у побуті, пресі, в художній літературі. Дослідження назв американських географічних назв становить особливий інтерес у зв'язку з тим, що на даній території відбувалося дуже інтенсивне змішання рас, традицій, культури, мов самих різних народів, які прибували сюди з різних кінців Європи, а також заселяли територію споконвіку. Саме тому наша стаття присвячена вивченню американських топонімів-прізвиськ як засобу передачі національної ідентичності у мовній картині світу.

Термін «прізвисько» визначається як «доповнення до назв або заміники назв», як «додаткове ім'я, дане людині оточуючими у відповідності з її характерною рисою, обставинами, що супроводжують її життя або за іншими аналогіями» [1, с. 384]. Прізвиська можуть мати не лише люди, а й міста та регіони. Н.В. Подольська зафіксувала перше використання терміна «топоніми-прізвиська» в колективній монографії «Етнографія імен» і в працях О.А. Леонович.

Прізвиська штатів і міст, разом з іншими власними назвами, вивчаються когнітивною ономастикою – новим напрямом досліджень, що утворився на стику ономастики з когнітивною лінгвістикою, і який займається вивченням власних назв у ментальному лексиконі людини. Оскільки процес пізнання відбувається у мозку людини, то когнітивна ономастика має справу, передусім, з ментальним лексиконом. Оними в мові мозку стають концептами, які у межах ментального лексикону слугують організаторами цього лексикону, формуються у фрейми та зазнають категоризації, трансформації і профілювання [3, с. 122]. Кожний американський штат має декілька прізвиськ, одне з яких (як правило рекламного характеру) наводиться разом зі слоганом штату, його прапором, піснею, птахом, твариною і рослиною у довідникових виданнях, розміщується на номерних знаках автомобілів.

Деякі прізвиська інколи затверджуються у законодавчому порядку; їх вживають не лише в усному мовленні, а й друкують в енциклопедіях, словниках тощо, широко використовують у мові художньої літератури, в кіно. Таке широке використання, на думку Б. Д. Томахіна, дозволяє вважати офіційні прізвиська варіантами топонімів як за функціями значення назв, так і за їхнім емоційним і соціальним навантаженням. Варіанти топонімів не можуть виконувати безпосередню функцію топоніма – слугувати точним адресатом, проте описову функцію вони виконують ширше, ніж власне топоніми [4, с. 5].

Окрім офіційних прізвиськ, кожний американський штат і багато міст мають, як правило, ще декілька назв – неофіційних прізвиськ, що відображають своєрідність природно-географічного середовища та історію штату або міста, особливості побуту та звичок його населення.

Серед прізвиськ, що стосуються географічних об'єктів, виділяються неофіційно-розмовні, які відомі обмеженому колу людей, та широко розповсюджені (наприклад: *Big Smoke* – жарт. «Великий дим», Лондон), а також книжково-літературні, тобто традиційні жартівливі назви, як, наприклад, характеристики американських штатів (*The Badger State* – «Борсучий штат» замість офіційного штат *Wisconsin*) [5, с. 144].

О. Титаренко зазначає, що продуктивним є утворення жартівливих назв географічних об'єктів, так званих образних перифраз, на основі розгорнутої метафори або метонімії. Яскравим прикладом є персоніфікація як різновид метафори, окремим випадком якої є антропоморфізм (коли предмет уподібнюється людині або набуває людських властивостей), наприклад: *little Rhody* – «маленький Роді» (найменший штат США Rhode Island);

Наведемо кілька прикладів зі словника Г. Д. Томахіна. Штат Аляска носить прізвисько «останній кордон» – *The Last Frontier*; Каліфорнія – «золотий штат» – *Golden State*, Флорида – «сонячний штат» – *Sunshine State*. Зустрічаємо в прізвиськах штатів і наймення історичних осіб. Наприклад, штат Айова відомий за прізвиськом «штат Соколиного ока» – *The Hawkeye*

State. За Г.Д. Томахіним, велика кількість американських міст також мають (іноді по декілька) неофіційних найменувань-прізвиськ. Так, м. Нью-Йорк гордовито називають «імперське місто» – *The Empire City* або «велике яблуко» – *the Big Apple*; м. Денвер має неофіційну назву «столиця Заходу» – *Capital of the West*; Оклахому-сіті звать «містом майбутнього» – *City of Tomorrow*; навіть маленьке містечко Краулі (Crowley) у штаті Луїзіана має прізвисько «рисова столиця світу» – *Rice Capital of the World*. Як, бачимо, ці найменування є меліоративного, тобто позитивно забарвленого плану. Але відомі й випадки пейоративних прізвиськ. Так, міські нетрі нью-йоркці називають «вулиця злиденності» – *Poverty Row*, «півакра землі диявола» – *Devil's Half Acre*. Просякнуті іронією назви аристократичних вулиць і кварталів – «вулиця циліндрів» – *High Hat Avenue*, «вулиця людей першого сорту» – *Quality Row* [4, с. 163]. Незважаючи на те, що релігія посідає важливе місце в американській культурі, лише в декількох прізвиськах міст відображено теоморфний код, представлений переважно біблеїзмами, наприклад: *God's Country*, *City Where the Gods Die*, *City of Angels*, *Saint City*, *Saintly City*, *St. Pete*, *The Holy City*, *City of the Saints*, *Sin City*, *City with Soul*, *Super Paradise*, *Vale of Paradise*, *The Neon Babylon* [4, с. 117]. Зрозуміло, частіше за все подібні назви використовуються у розмовному просторіччі, однак доволі часто використовують й у мові ЗМІ. До того ж, майже всі вони зустрічають у довідникових виданнях і словниках.

Таким чином, топоніми-прізвиська, що відрізняються від офіційних назв більшим обсягом додаткової інформації, містять не лише характеристику географічного об'єкта, соціальну оцінку, яка іноді створює гумористичний, іронічний ефект, але і є засобом національної ідентичності американського етносу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веденский Б.А. Энциклопедический словарь / Б.А. Веденский / т. 1. – М.: «Советская энциклопедия», 1963. – 656 с.

2. Канна В.Ю. Структура, функції та лексикографія конотативної топонімії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / В.Ю. Канна. – Донецьк, 2009. – 17 с.
3. Леонович С.С. Топонимы США: учебное пособие по английскому языку / С. С. Леонович. – М.: Высшая школа, 2004. – 247 с.
4. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению / Г.Д. Томахин. – М. : Высшая школа, 1988. – 239 с.
5. Zosimova O. V. Structural and Derivational Peculiarities of Informal Place Names in the USA / O. V. Zosimova // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – № 6 (289). – Ч. I. – С. 137–145.

М.А. Федорець

Луцьк

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ТА КОМБІНАТОРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМУНІКАЦІЇ

Статтю присвячено розгляду актуальної проблеми формування концептуальних / ментальних моделей у процесі оволодіння іноземною мовою. Ця проблема не є новою в когнітивній науці, її розглядали такі вітчизняні та зарубіжні фахівці, як Р.Абельсон, Б.Величковський, А.Вежбицька, Т. ван Дейк, С.Жаботинська, В.Кінч, К.Крейк, Дж.Лакофф, Дж.Леард, М.Мінський, Р.Шенк та ін. Зокрема, К.Крейк увів поняття ментальної моделі, Дж.Леард розглянув основні типи ментальних моделей, В.Кінч та Т. ван Дейк запропонували ситуаційну модель тощо. Не зважаючи на те, що науковці намагалися пояснити формування концептуальних / ментальних моделей із різних точок зору, на нашу думку, у методиці викладання іноземних мов ця проблема ще не знайшла остаточного вирішення.

Концептуальні / ментальні моделі – це репрезентації реальних чи уявних ситуацій у свідомості людини [7, с. 32]. Уперше про ці моделі ми дізнаємося від шотландського психолога К.Крейка (1943), який вважав, що розум людини конструює “моделі” реальності, для прискорення певних подій та для роздумів. Автор намагався пояснити природу людського інтелекту, ґрунтуючись на твердженні, що люди уявляють світ, з яким вони взаємодіють, через певні ментальні моделі [5, с. 27].

Дж.Леард визначає *ментальну модель* як деяке знання в довготривалій чи короткочасній пам’яті людини, причому, структура знання відповідає структурі ситуації, яка репрезентується [7, с. 246]. Автор обґрунтував свою теорію, посилаючись на припущення К.Крейка, що індивід використовує робочу модель певного явища для того, щоб краще його зрозуміти. Науковець вважав, що ідеальна ментальна модель пояснює всі аспекти явищ, з якими індивід взаємодіє [6, с. 135].

Виділяють такі *характерні риси* цих моделей: незавершеність; постійний розвиток; проста репрезентація складних явищ; представленість “якщо – тоді” правилами [7, с. 45].

Вважається, що межі ментальних моделей є досить широкими. Вони варіюють від простих моделей природних явищ до інструктивних моделей наукових концептів, які використовуються в навчанні. Оскільки людське мислення супроводжує щоденне життя, ментальні моделі підходять майже до всіх взаємодій людини з довкіллям та до взаємодії людей між собою [1, с. 148].

До *концептуальних / ментальних* моделей належать: фрейми, скрипти, сценарії, моделі мереж тощо. Усі вони є видами репрезентації знань, що представляють знання у вигляді концептів. Так, наприклад, фрейми служать формою зберігання стереотипних знань про певний клас ситуацій або предметів [4, с. 114]. Згідно з визначенням М.Мінського, *фрейм* є схематизованим уявленням про той об’єкт, що складається з узагальнюючого “каркасу” у вигляді структури вузлів і відношень. Верхні рівні фрейму є фіксованими. Вони відтворюють стійкі характеристики певного об’єкту, тобто відповідають

речам, завжди справедливим по відношенню до запропонованої ситуації. А вузли виступають у ролі варіативних деталей, які є чутливими до ймовірних характеристик, що можуть поповнюватися новими даними [3, с. 11].

Різновидом фрейму є *скрипт*, що також є одним із типів структур свідомості. Вважається, що більшість скриптів засвоюється в дитинстві як результат безпосереднього досвіду або ж при співпереживанні під час спостереження за досвідом інших людей. Наприклад, ми ніколи не грабували банк чи викрадали літак, але приблизно знаємо, як це робиться, бо спостерігали ці події у кіно або читали про них у книжках. Іншими словами, не переживши на власному досвіді вищезгадані події, люди мають у свідомості відповідний скрипт, який дає їм можливість уявляти й розуміти, про що йдеться [2, с. 172].

Сценарій є набором об'єднаних часовими і причинними зв'язками понять, одним із різновидів структур свідомості (певних ментальних репрезентацій), основною функцією якого є сприяння відтворенню послідовності подій, очікуваних індивідом [2, с. 92]. Сценарій, як міжфреймове об'єднання, організується у вигляді певних пакетів, кожен з яких має внутрішню структуру. Ядро сценарію містить центральну організуючу ідею чи фрейм, що служить для продукування значення з відповідної події [3, с. 433].

Семантичні мережі належать до групи ментальних репрезентацій, що пов'язані з утворенням фрейму. Семантичні мережі відображають у свідомості людини концепти значень лексичних одиниць, об'єднаних певним чином у структуру, що відповідає всьому мовному матеріалу, а останній обов'язково входить до складу фреймів. Іншими словами, семантичні мережі є лексичним наповненням конструкцій, пов'язаних зі схематизацією набутого людиною досвіду [2, с. 187].

Отже, інформація структурується у вигляді фреймів, скриптів, сценаріїв, моделей мереж тощо. Ментальні моделі репрезентують і реальні, й уявні знання. Швидке опрацювання інформації здійснюється завдяки сформованим моделям, які постійно розвиваються та є незавершеними психологічними утвореннями.

Протягом останніх десятиліть спостережено зростання дослідницького інтересу до проблем теорії комунікації. Бурхливий розвиток цієї науки був спричинений розвитком технологій, що, у свою чергу, позначилося на стані терміносистеми теорії комунікації. Сьогодні термінологія у сфері комунікації характеризується нечітким уявленням, а іноді й відсутністю термінів та дефініцій, що визначають елементарні й загальні поняття та явища.

Завдання нашого дослідження – визначити основні терміни сучасної теорії комунікації, простежити специфіку їх уживання та лексичну сполучуваність.

“Термінологічну систему комунікації доцільно розглядати як синергетичний феномен, активне середовище пізнавального процесу, яке самоорганізовується, в яке однаково включені і суб’єкт пізнання, і його об’єкт” [2, с. 33]. Такий підхід дозволяє тлумачити термінологію цієї галузі як середовище постійного продукування її нових елементів, що фіксують процеси міжмовної, міждисциплінарної, міжпредметної та внутрішньопредметної комунікації.

К.Авербух припускає, що спроби визначення такої термінологічної системи повинні адресуватися не до окремих її термінів, а до самої системи в цілому – до концептуальних уявлень про неї [1, с. 192-194].

Процес оновлення термінів у галузі теорії й практики комунікації – динамічний. У зв’язку з цим комунікативна термінологія пркметна різноманітністю понять, варіативністю. Це виявляється в синонімії, полісемії та омонімії термінів, у наявності неузгодженості термінології не лише в міжпредметному, а й у внутрішньопредметному контексті, неопрацьованості або недостатній деталізації окремих термінів у спеціальній літературі – науковій, навчальній, методичній.

З метою вивчення особливостей вживання термінів цієї галузі, нами було досліджено 81970 наукових робіт, що дало змогу встановити таку частотність вживання термінів:

- “communication” (n) – 25% документів;
- “communicative” (adj) – 20% документів;
- “communication theory” – 21% документів;
- “communicant” (n) – 1% документів;
- “communicator” (n) – 28% документів;
- “communicational” (adj) – 5% документів.

Отримані дані дозволили виявити певні особливості лексичної сполучуваності термінів. Так, наприклад, прикметник “*communicative*” у моделі Adj + N поєднується з такими іменниками, як “*act*”, “*complex*”, “*influence*”, “*component*”, “*function*”, “*sphere*”, “*structure*”, “*channel*”, “*model*”, “*system*”, “*method*”, “*approach*”, “*aspect*”, “*project*”, “*status*”, “*process*”, “*portrait*”, “*mechanism*”, “*management*”, “*period*”, “*course*”, “*etiquette*”, “*motive*”, “*conflict*”, “*gesture*”, “*skill*”, “*argument*”, “*control*”, “*syntax*”, “*resource*”, “*type*”, “*training*”, “*context*”, “*club*”, “*test*”, “*level*”, “*variant*” тощо. А прикметник “*communicational*” в атрибутивних словосполученнях у цій же моделі поєднується з такими іменниками, як “*centre*”, “*server*”, “*adapter*”, “*service*”, “*portal*”, “*complex*”, “*software*”, “*format*”, “*seminar*”, “*processor*”, “*module*”, “*sector*”, “*protocol*”, “*cable*”, “*tunnel*”, “*object*”, “*cycle*”, “*interface*”, “*chip*”, “*corridor*”, “*site*”, “*manipulation*” тощо. Це або загальнолітературні слова, або терміни, які стосуються концепту “інформаційні технології”.

Іменник “*communication*” зустрічається в таких моделях, як Adj + N та N + N. В атрибутивних словосполученнях з якості компонента “Adj” виступають, наприклад, такі прикметники: “*verbal*”, “*nonverbal*”, “*cross-cultural*”, “*effective*”, “*passive*”, “*political*”, “*direct*”, “*social*”, “*personal*”, “*corporate*”, “*successful*”, “*intellectual*”, “*electronic*”, “*wireless*”, “*global*”, “*international*”, “*formal*” тощо; а в якості компонента “N” – такі іменники: “*computer*”, “*Internet*”, “*language*”, “*street*”, “*mass*”, “*business*”, “*radio*”, “*telephone*”. Іменник “*communication*” виступає як залежний елемент в

словосполученнях типу “*subject/process/consequence/rules and norms of communication*”.

Ф.Шарков зазначає, що в інтерпретації і дослідженні термінів “*communication*”, “*communicational*”, “*communicative*” початковим для застосування понятійного апарату є розгляд комунікації, з одного боку як структури, системи, а з іншого – як процесу. При розгляді комунікації як структури йдеться про комунікативні структури, системи, процеси. Комунікативний процес, в даному випадку, є зміною структури, стану комунікативної системи. У випадку, якщо ми розглядаємо поняття “комунікація” як процес, то, очевидно, буде більш правильно говорити про комунікативні зв’язки, відносини. Комунікативний процес – це процес обміну інформацією або передачі інформації від одного комунікатора іншому [3, с. 45].

Отже, термінологія в галузі теорії і практики комунікації, як термінологія будь-якої предметної галузі, повинна бути інструментом взаєморозуміння, проте, в більшості випадків саме вона й стає предметом дискусій, які зачіпають глибинні суттєві питання – змістові, методичні, технологічні. Тому виникає потреба подолати неузгодженість у розумінні та вживанні термінів комунікації. Термінологію варто, перш за все, розглядати як величину, де всі елементи організовані в систему.

Перспективу подальшого розгляду зазначеної проблеми ми вбачаємо в дослідженні ролі концептуальних моделей у формуванні когнітивної компетенції студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Авербух К.* Манифест современной терминологии // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах. Материалы Международной научно-практической конференции “Коммуникация – 2002” Ч. 1. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2002. – 597 с.

2. Аршинов В., Свирский Я. Синергетическое движение в языке // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М.: ИФРАН, – 273 с.
3. Джонсон-Леард П. Ментальные модели // Когнитивные исследования в языковедении й зарубежной психологии. – Барнаул: АГУ, 2001. – С. 148-149.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В., Панкрат Ю., Лузина Л. – М.: МГУ, 1996. – 245с.
5. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогр., 1988. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – 462 с.
6. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272с.
7. Шарков Ф. Подготовка специалистов по связям с общественностью // Образование и общество № 2(8), – М., 2001. – 168 с.
8. Craik, K. The Nature of Explanation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1943. – 159 p.
9. Johnson-Laird, P.N. Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. – Cambridge, VA: Harvard University Press, 1983. – 246 p.
10. Metzler, J., and Shepard, R.N. Transformational Studies of the Internal Representations of Three-Dimensional Objects. – Cambridge, MA: MIT Press, 1982. – 271 p.

Васильчук Н.В.

Рівне

ПОНЯТТЯ «КАРТИНА СВІТУ» У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Поняття картини світу (зокрема й мовної) ґрунтується на вивченні уявлень людини про світ. *Картина світу* – це результат обробки інформації про середовище і людину. Як глобальний образ, вона являє собою основу

світобачення, світовідчуття і реалізується в різноманітних формах людської поведінки, до яких належить і людська мова. Сукупність уявлень про світ, зафіксованих у значенні різноманітних слів і висловів, формується в певну систему поглядів, які потребують свого подальшого осмислення.

Мова – найважливіший засіб формування і зберігання знань людини про об'єктивний світ, зафіксованих у слові. Сукупність цих знань, збережених у мовній формі, називається *«мовною картиною світу»* (Ю. Апресян, Л. Вайсгербер, В. Гумбольдт, М. Кочерган, О. Кубрякова, З. Попова, В. Постовалова, О. Потебня, Е. Сепір, І. Стернін, В. Ужченко, Б. Уорф, І. Штерн та ін.). Мовна картина світу є суб'єктивним образом об'єктивної реальності, оскільки кожна людина по-своєму і неповторно відтворює світ. Іншими словами, «мовна картина світу – це комплекс мовних засобів, у яких відображені особливості етнічного сприйняття світу», «це сукупність уявлень народу про дійсність, зафіксованих в одинцях мови на певному етапі розвитку народу» [5, с. 5]. Саме цим пояснюється те, що кожна національна мова – це універсальна система істин, знань і т. ін., зумовлена своєрідною психологією народу. Мова, через значення слова, представляє той чи інший предмет об'єктивної картини світу, у сукупності концептуалізує її.

Мовна картина світу відображає у вербальних формах дійсність, яка сприймається свідомістю. Тому предметом дослідження сучасної лінгвістики є питання «про ступінь впливу людини на мову, якою вона послуговується, і про вплив природної мови на поведінку і мислення людини, особливо у плані формування її картини світу» [5, с. 142].

Поняття картини світу бере початок від ідей В. фон Гумбольдта про внутрішню форму мови, з одного боку, і від ідей американської етнолінгвістики, зокрема гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа, – з іншого. В. Гумбольдт і його послідовники вважали, що мова – «дух народу», вона приховує особливий світогляд і специфічний спосіб мислення. «Особливість духу і будова мови будь-якого народу, – настільки внутрішньо

пов'язані між собою, що одне передбачає інше. Мова є зовнішнім проявом духу народів. Мова – це їхній дух, а їхній дух – це їхня мова. Ніколи не вдасться належною мірою виявити їхню ідентичність [3, с. 147]. Він вбачав у мові силу, яка формує мислення народу. Мова сама створює образ, картину світу, а отже, відмінності в мовах породжуються відмінностями в поглядах на світ.

На основі вчення В. фон Гумбольдта відомий німецький дослідник Л. Вайсгербер розробив теорію мовної картини світу (*Weltbild der Sprache*). Терміном «картина світу» він послуговується вже у програмній монографії «Рідна мова і формування духу», яка була опублікована в 1929 році, в ній учений витлумачує це поняття лише принагідно, здебільшого вказує на стимулюючу роль мови щодо формування в людини єдиної картини світу. Л. Вайсгербер писав: «Вона (мова) дозволяє людині об'єднати весь досвід у єдину картину світу і змушує її забути про те, як раніше, до того, як вона вивчила мову, вона сприймала навколишній світ» [1, с. 51].

У статті «Зв'язок між рідною мовою, мисленням і дією» (1930 р.) Л. Вайсгербер уже безпосередньо вписує картину світу в саму мову, говорячи про неї як про фундаментальну ознаку. На його думку, словниковий склад конкретної мови містить у собі сукупність поняттєвих засобів мислення, які має у своєму розпорядженні мовна спільнота. І залежно від того, як кожен носій мови опановує цей словник, усі члени мовної спільноти оволодівають відповідними засобами мислення. А відтак «рідна мова відображає у своїх поняттях певну картину світу і передає її членам мовної спільноти» [3, с. 250].

Наукова еволюція Л. Вайсгербера стосовно концепції картини світу йшла в напрямку від вказівки на її об'єктивно-універсальну основу до підкреслення її суб'єктивно-національної природи. Він уявляв мову як певного «творця світу», залишаючи при цьому в тіні об'єктивний фактор формування картини світу – навколишній світ. Учений припускав, що існує відносна свобода людської свідомості від мовної картини світу, проте в її

межах. Інакше кажучи, від мовної картини світу, закріпленої у свідомості, ніхто звільнитися не може, але в межах самої цієї картини ми спроможні дозволити собі деякі «вольності», які і роблять нас індивідуальностями. Та своєрідність особистості, згідно з теорією науковця, завжди обмежена національною специфікою її мовної картини світу.

Не заперечуючи впливу мовної картини світу на мислення людини, необхідно водночас вказати на можливість невербального (немовного) шляху пізнання, коли не мова, а сам об'єкт впливає на напрям мислення. Праці В. Гумбольдта та Л. Вайсгербера стали теоретичною основою і для відомої гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа. Учені висунули тезу, що мова відіграє визначальну роль у процесі пізнання, а люди бачать світ по-різному – крізь призму рідної мови. Для прихильників цієї теорії реальний світ існує постільки, поскільки він відображається в мові. Однак, якщо кожна мова відображає дійсність властивим тільки їй способом, то, цілком закономірно, мови відрізняються своїми «мовними картинами світу».

Американський учений, етнолінгвіст Е. Сепір на основі деяких даних індійських мов намагався продемонструвати залежність культури народу від характеру його мови, вважаючи, що наше ставлення до навколишнього світу значною мірою залежить від мовних форм. Дослідник наводить безліч фактів, які підтверджують: мова повністю переплітається з безпосереднім досвідом людей. Помилковість гіпотези стосується передусім твердження: у процесі пізнання ніхто з нас не спроможний звільнитися від тиранії нашої мови: «Значення не стільки відкриваються в досвіді, скільки накладаються на нього через ту тиранічну владу, якою володіє мовна форма над нашою орієнтацією у світі». Е. Сепір заперечував будь-які інші форми пізнання.

В свою чергу Б. Уорф стверджував, що ми можемо по-різному бачити і сприймати світ, але саме мова визначає спосіб нашого бачення і сприйняття навколишнього світу. Він писав: «Ми розчленовуємо природу в напрямку, який підказує наша рідна мова» [3, с. 174]. Дослідник звертав увагу насамперед на класифікаційний бік мовної картини світу. Першочерговим

завданням для нього було порівняти мовну картину світу з науковою. Як і в науці, на його думку, у мовній картині світу відображається класифікаційна позиція на світ. У різних мовах ця позиція представлена по-різному. Як наукова, так і мовна картини світу являють собою, згідно з Е. Уорфом, «систему аналізу навколишнього світу». Учений віддавав перевагу мовним картинам світу над науковими. Це і призвело його до ігнорування об'єктивним фактором пізнання внаслідок перебільшення значення мови для розвитку науки. В обох випадках справа із моделюванням світу. У цьому їхня схожість. Проте між ними є і суттєва відмінність: перша – результат діяльності вчених, друга – результат діяльності звичайних носіїв тієї чи тієї мови, які її і створили. Перша відображає наукову свідомість, друга – повсякденну. Пізнавальна діяльність людини може здійснюватися не тільки за допомогою мови, а й за її межами – в абстракції від мовних форм. Мовні картини світу можуть виконувати лише допоміжну роль щодо науки, але вони не спроможні претендувати на провідну роль стосовно наукових картин світу. Мовні картини світу не можуть бути основним джерелом наукових знань, бо таким джерелом, насправді, є і завжди була об'єктивна дійсність.

Серед перших, хто продовжив розбудовувати теорію В. фон Гумбольдта, був О. Потебня, який репрезентував свою філософію мови. Вітчизняний науковець вбачав у мові механізм, що породжує думку: «Слово, узятє загалом, як сукупність внутрішньої форми і звука, є передусім засобом розуміння мовця, аперцепції змісту його думки. Членороздільний звук, що його породжує мовець, сприймається слухачем, асоціюється з відомими йому звуками і за допомогою внутрішньої форми викликає у свідомості думку про сам предмет» [2, с. 123].

Семасіологічне вчення О. Потебні зосереджене навколо слова як засобу аперцепції (сприйняття) думки. Власну концепцію інтерпретації лінгвофілософської категорії «мовна картина світу» створив В. Жайворонок. У мовній картині світу вчений вбачає «усе те, що йде передусім від людини або етносу, результат людського сприйняття, фантазій, мисленневих процесів

і перетворювальної діяльності» [4, с. 9]. Дослідник упевнений, що всесвіт є предметом пізнання, тому, осмислюючи його, людина пізнає і саму себе, оскільки її внутрішній, суб'єктивний світ є відображенням світу зовнішнього, об'єктивного. І в цьому процесі важливим елементом є мова, а відтак феномен світу, пізнаного через мову, постає для людини образами її мови [4, с. 9–10].

Під категорією «мовна картина світу» В. Ужченко розуміє «вербалізовані інтерпретації мовними соціумами навколишнього світу й самих себе в цьому світі» [2, с. 67]. Він констатує, що картина світу є власне світобаченням як кожної окремої людини, так і етносу загалом, вона є результатом сприйняття та осмислення навколишнього світу, зафіксованого в мові. Унаслідок процесів взаємодії людини з реальним світом виникає безперервний зв'язок між людиною, всесвітом та її мовою, де всі елементи взаємопов'язані [4, с. 67–68].

Схожу думку має І. Голубовська, яка визначає мовну картину світу як «виражене засобами певної мови світовідчуття та світорозуміння етносу, вербалізовану інтерпретацію мовним соціумом навколишнього світу і себе в цьому світі» [2, с. 6]. Ця дослідниця розрізняє концептуальну і мовну картини світу, наголошуючи на тому, що для останньої характерне повсякденне, наївне відображення реальності, на противагу науковості та загальнолюдському характеру концептуальної картини світу [2, с. 38].

В той же час О. Селіванова виокремлює таке поняття, як «ментальний лексикон мови», що характеризує не свідомість окремого мовця, а інтерпретацію реального світу свідомістю цілого народу, який є носієм тієї чи іншої мови [1, с. 84].

Отже, людина, що живе в соціумі і послуговується мовою, не може бути ізольованою і стояти осторонь тих процесів, які відбуваються в суспільстві. Вона постійно взаємодіє із навколишнім світом, відчуває його вплив і сама впливає на його розвиток. Картина світу, безумовно, є

національно забарвленою, адже інтерпретується, пропускаючись крізь призму національного світобачення та світорозуміння.

Література

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 45–53.
2. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
3. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – М. : Ключ-С, 1999. – 224 с.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Marchand H. Word-building in the English language / H. Marchand. – Cambridge: Cambridge University Press, 1980. – 293 p.

УДК 811: 625.1

Мосіна Ю.С.

м. Дніпропетровськ

СКЛАДНІСТЬ В РОБОТІ З АНГЛОМОВНИМИ ТЕХНІЧНИМИ ТЕКСТАМИ ЧЕРЕЗ НЕОДНОЗНАЧНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ

На сьогоднішній день проблема адекватного перекладу технічних текстів надзвичай важлива, адже від цього залежить не лише коректна робота машин (як при перекладі інструкцій), але й безпека людей на виробництві.

При роботі з науково-технічним англійським текстом особливе значення надається перекладу не лише загальнонаукових, але і вузькопрофільних технічних термінів [1, с. 36], адже значна кількість помилок трапляється саме при перекладі наукової лексики, зокрема, це можуть бути як помилки при неправильному перекладі термінів, так і випадки помилкового трактування термінологічних словосполучень. Метою

цієї статті є огляд головних проблем у перекладі технічних термінів і способів їх вирішення.

Однією з розповсюджених помилок є переклад технічних термінів словам загальної лексики, як, наприклад, *rails* – *тех. рейки, заг. перила*; *plate* – *тех. гальванічне покриття, заг. тарілка*; *cow-calf* – *тех. різновид дизельного локомотива, заг. теличка*; *diamond* – *тех. сердечник (хрестовини стрілочного переводу), заг. діамант*; *driver* – *тех. пусковий пристрій, заг. водій*.

Інша складність полягає в тому, що в різних галузях науки один й той самий термін може перекладатися по-різному. Далі наведено кілька прикладів, які ілюструють, наскільки правильний переклад залежить від контексту: *drag* – *тертя (в машинобудуванні), перенесення даних (в інформатиці), гальмівний черевик (залізничний термін)*; *gauge* – *ширина колії (залізн.), датчик (інф.), вимірювальний пристрій (будівництво)*; *hunting* – *перерегулювання (інф.), коливання (тех.), блукання (стрілки приладу) (тех.)*; *knuckle* – *кулак автозчеплення (залізн.), зміна кута нахилу (гірничий термін), ланка шарніра (теплотехніка)*.

Для того, щоб вірно зрозуміти технічний текст, потрібно добре знати предмет і пов'язану з ним англійську термінологію. Крім того, для правильної передачі змісту тексту потрібно знати відповідну українську термінологію і добре володіти українською літературною мовою [6, с. 448]. Переклад за допомогою словника знайомих однозначних термінів не викликає труднощів, але у випадках багатоваріантного перекладу, приклади якого наведені у попередньому абзаці, свідомий вибір терміну може ґрунтуватися лише на знаннях певного рівня у відповідній галузі. До того ж, треба враховувати стилістичні відмінності між англійським і українським технічним текстом.

Головні труднощі перекладу термінів полягають у жорстких вимогах однозначності і установці онтологічного змісту поняття. До того ж, додаються також складності, що зумовлені лінгвокультурними відмінностями мов [7, с. 496]. Поняття частково є відображенням

національної культури і в різних мовах суттєво відрізняються. Отже, при перекладі потрібно враховувати національні особливості носіїв мови, з якої перекладається текст, так само, як і особливості реципієнтів [7, с. 497]. Наприклад, в розмовній англійській мові «лампа накаливання» перекладатиметься як «*bulb*», в той час як в технічних текстах зазвичай вживається «*lamp*»; «*battery*» у мові повсякденного спілкування позначає «батареїка», а в технічному тексті перекладатиметься як «акумулятор» або «сукупність батарей».

Для точної передачі складу поняття перекладач повинен мати повний обсяг інформації стосовно авторства тексту, його джерела, часу складання, враховувати можливість небажаних асоціацій, які перекладений текст може викликати у реципієнта. Переклад потребує співставлення мовних культур на семантичному, лексичному, стилістичному і граматичному рівнях.

Багатоваріантність відповідностей англійських термінів спостерігається у випадках, коли термін має різні значення, які передаються різними українськими еквівалентами, і в тих випадках, коли для передачі одного значення терміну можуть використовуватися декілька різних термінів, вибір яких обумовлений контекстом. Хоча деякі вчені заперечують можливість виникнення полісемії в термінології, проте більшість науковців визнають її існування.

Дослідження в галузі термінології підтверджують той факт, що термін функціонує в мові подібно до слова, яке може змінюватися, розширювати чи звужувати своє значення, мати нові значення. Але, на відміну від слова, умовою існування терміна є його однозначність у певній мовній ситуації [4, с. 142-145].

Більшість таких термінів – однослівні терміни: *wheel* (колесо), *yard* (сортувальна гірка), *keeper* (контрбукса), *junction* (стик доріг) і т.д. Але також є багато складених термінів, що можуть позначати цілком різні поняття чи предмети:

car – ж.д. вагон;

flat car – вагон-платформа;

box car – критий товарний вагон;

tank car – вагон-цистерна.

Багато однослівних термінів або спочатку були загальноживаними, або зараз мають значення, що виникло на основі загальноживаного: *driver* – 1. водій, 2. двигун. В деяких випадках причиною багатозначності є походження термінів від багатозначних загальноживаних слів. Наприклад, *capacity* (місткість), що при перекладі текстів залізничної тематики може перекладатися як: 1. пропускна спроможність, 2. електроємність, 3. потужність, 4. вантажомісткість і т.д. Тобто, семантика цього англійського терміну дуже широка, і ми при перекладі використовуємо різні терміни української мови для правильної передачі написаного.

Все вищесказане дає можливість говорити про те, що для правильного перекладу технічного тексту не достатньо самого лише словника, потрібні такі складові, як певні знання в галузі, до якої відноситься текст, що перекладається, та лексико-семантичне і лінгвокультурне розуміння цього тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корбут О. Г. До проблеми труднощів перекладу технічних термінів у студентів машинобудівних спеціальностей / О. Г. Корбут // *Advanced education* : зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 1. – С. 36-41.
2. Гринев-Гриневич С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев-Гриневич. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.
3. Довбыш О. В. Английская финансовая терминология и проблемы ее перевода на русский язык (на материале годовых финансовых отчетов зарубежных компаний) / Ольга Владимировна Довбыш : Дисс... канд. филол. наук. : 10.02.20. – Москва, 2003. – 186 с.
4. Коновалова Е.А. Деривационный потенциал и парадигматические отношения современной русской экономической терминологии /

Елена Анатольевна Коновалова : Дисс. ... канд. филол. наук. : 10.02.01. – Москва, 1998. – 197 с.

5. Лейчик В. М., Шеллов С. Д. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технический перевод / Серия «Теория и практика научно-технического перевода»: Обзор информации. Вып. 18. Часть II. М.: Всесоюзный центр переводов научно-технической информации и документации, 1990. – 80 с.
6. Мендыбаева Л.Б. Лингвистические особенности технического текста / Л.Б. Мендыбаева // Естественно-гуманитарные науки и их роль в реализации программы индустриально-инновационного развития республики Казахстан: Межд. науч.-практ. конференция. – Алматы: КазНТУ, 2009. – С. 448-451.
7. Стежко Ю. Г. Лингвокультурный и социокультурный аспекты проблемы перевода терминов // Молодой ученый. – 2013. – №7. – С. 496-501.
8. Столярская Е.В. Особенности перевода терминов в научно-технической литературе / Е.В.Столярская. – К.: Національний Гірничий Університет, 2007. – 256 с.

Краєвський П.І.

Рівне

КОНФЛІКТ – ФЕНОМЕН СОЦІАЛЬНОГО ЯВИЩА

Розвиток будь-якого суспільства являє собою складний процес, що протікає через зародження, розвиток і розв'язання різноманітних протиріч. Конфлікт як соціальне явище є поширеною формою взаємодії соціальних суб'єктів у сучасному складному світі: індивідуумів, соціальних груп, етнічних спільнот, держав, їх об'єднань, які переслідують свої цілі і інтереси. Причинами конфлікту (або його мотивами) можуть бути політичні, економічні, соціальні, екологічні, культурні, етнічні, релігійні та інші протиріччя. Саме протиріччя (об'єктивні чи суб'єктивні) є основою

конфлікту, незважаючи на досить різні підходи до визначення поняття «конфлікт» та неоднозначність його трактування спеціалістами-конфліктологами у науковій літературі і публіцистиці. Найбільш загальний підхід до визначення поняття «конфлікт» базується на розумінні його як протиріччя, а саме – соціального протиріччя.

Тим часом, само собою протиріччя – це ще далеко не конфлікт, а, можливо, що воно і зовсім не переросте в конфлікт. Серйозною помилкою є їх ототожнення, у той же час і їх протиставлення [4, с. 5].

Для переростання протиріччя в конфлікт повинна проявитися ціла низка факторів, сполучення яких дозволить перетворити протиріччя у відкрите протиборство. При цьому важливо врахувати, що необхідним є сполучення всіх факторів разом, тож розглянемо їх. По-перше, конфлікт можливий лише між двома і більше сторонами. У процесі розвитку конфлікту повинна чітко намічатися тенденція до поляризації інтересів сторін щодо об'єкта конфлікту. По-друге, необхідна чітка визначеність дефіцитності й обмеженості в можливості задоволення всіма сторонами своїх потреб. По-третє, конфлікт виникає за умови, коли сторони прагнуть реалізувати свої інтереси за рахунок своїх опонентів. Таким чином, *конфлікт* є прояв об'єктивних і суб'єктивних протиріч в протиборстві їх носіїв [5, с. 142].

Будь-який конфлікт, що виникає в соціальному середовищі між людьми, є соціальним у широкому значенні цього слова. Сторони, які беруть участь у соціальному конфлікті, мають чіткі соціальні інтереси, реалізація яких зустрічає протидію.

Одним з різновидів соціального конфлікту, у його вузькому розумінні, є конфлікт у соціальній сфері. Актуальним на сьогоднішній день залишається питання про пріоритетність, первинність суспільної або індивідуальної основи. Суперечки і дискусії з цього питання ведуться дотепер, однак реальне життя невблаганно демонструє неможливість прояву в «чистому

вигляді» якої-небудь позиції: індивідуалізм доповнюється формами співробітництва, а колектив сприяє розвитку особистості.

Соціальний конфлікт у вузькому значенні цього поняття являє собою боротьбу соціальних спільнот з протилежними інтересами за домінування або підвищення їх соціального статусу.

Соціальний статус як предмет соціального конфлікту являє собою визнаний та узаконений у суспільстві показник того місця, яке соціальна спільнота та її представники займають у даній соціальній системі. Джерелом конфлікту в даній ситуації виступає не сам статус як такий, тому що його має кожен член суспільства. Суперечності виникають у результаті виникнення нерівності статусів у соціальній системі, коли в системі створюються штучні перешкоди, що не дозволяють представникам нижчих статусів одержувати вищі статуси. Мова йде про фактичну *соціальну нерівність*. Подібну ситуацію можна розглядати як загальну передумову існування соціального конфлікту, а також усіх закономірностей, які регулюють його виникнення [1, с. 122].

Розглянемо сутність конфлікту. Найбільш поширеним розумінням конфлікту є тлумачення, запропоноване американським ученим Лозером. Так, під *конфліктом* він запропонував розуміти боротьбу за цінності і претензії на окремий соціальний статус, владу, недостатні матеріальні блага; боротьбу, в якій цілями конфлікуючих сторін є нейтралізація, заподіяння шкоди або знищення супротивника. Отже, ми повинні розглядати конфлікт як реальну боротьбу двох людей, груп або організацій, незалежно від наслідків, а також способів і методів, що застосовуються. У той же час ми повинні мати на увазі, що протиріччя не завжди приводять до конфліктів. Для перетворення в конфлікт необхідне чітке осмислення протилежності інтересів, несумісності цілей для кожної із сторін, яке, у свою чергу, має визначати готовність сторін втілювати конкретні дії для їх реалізації.

Розглядаючи сутність конфлікту, необхідно чітко розрізняти *протиборство* і *протидію*, тому що існує ціла низка соціальних явищ, де

присутнє протиборство, але вони не є конфліктами. До таких соціальних явищ можна віднести різні форми і види змагальності, а також конкуренцію в економічній сфері. Зовні тут ми можемо побачити деякі елементи конфлікту, такі як зіткнення протилежних інтересів, дефіцитність вигоди, протиборство [3, с. 52].

Насамперед, будь-яка змагальність споконвічно передбачає наявність заздалегідь обговорених правил, на базі яких вона і проводиться. Учасники змагань попередньо ознайомлені з ними і без примусу намагаються їх дотримуватися в процесі своєї участі в них. Це можна розглядати як головну відмінність подібного явища від конфліктів [4, с. 5].

Наступним фактором варто вважати добровільність участі в подібних змаганнях суб'єктів, які можуть, знову ж таки, згідно з попередніми правилами, не брати участі або ж вийти з них вже в ході дії. У ході реалізації таких явищ протиборство не переходить у протидію, а агресивність не перетікає у ворожість. Якщо відбуваються порушення раніше обговорених умов, то ми вже не говоримо про змагання або конкуренцію, а причини таких порушень варто шукати в іншій площині.

Під предметом конфлікту розуміється об'єктивно існуюча або уявна проблема, яка стала причиною розбіжності між сторонами. Кожна зі сторін зацікавлена у вирішенні даної проблеми на свою користь і заради цього готова вступити в протиборство.

Конфлікт може мати основний предмет, який, у свою чергу, може розпадатися на частини. Прикладом подібних предметів можуть виступати тривалі сімейні і затягнуті в часі міжнаціональні і міжконфесійні конфлікти.

Об'єктом конфліктів виступають матеріальні або духовні цінності, до оволодіння якими прагнуть сторони конфліктів. Об'єктом конфліктів можуть виступати також елементи матеріального світу або соціальної реальності, якщо він знаходиться на перетині інтересів соціальних суб'єктів. *Об'єкт конфлікту* – це завжди який-небудь дефіцитний ресурс, тому якщо виникає

можливість компенсації дефіциту ресурсу, то в багатьох випадках виникає реальна можливість усунення конфліктної проблеми [3, с. 142].

Необхідно мати на увазі і можливість так званих безоб'єктних конфліктів, коли обидві сторони не мають прагнень до контролю над будь-чим. Прикладом можуть виступати інтелектуальні конфлікти. Чимало прикладів подібних конфліктів ми можемо бачити у моральній сфері суспільних відносин.

Суб'єктами соціальних конфліктів виступають соціальні утворення, насамперед, необхідно говорити про великі утворення. Практичними діючими учасниками соціальних конфліктів є конкретні індивіди, що пов'язані між собою загальними інтересами або статусом. Належність індивіда до конкретної соціальної групи перетворює його в реального або потенційного учасника будь-якого соціального конфлікту. У розмаїтті сукупності їх індивідуальних дій і вчинків реалізуються загальні цілі та позиції. Зведення індивідуальних зіткнень не означає ігнорування волі, ініціативи окремих людей, тому що загальна боротьба завжди складається з їх сукупності.

Отже, конфлікт і протиріччя різні явища, які побутують у соціумі. Конфлікти уособлюють в собі бажання різних сторін відстоювати свою думку безкомпромісно. Це гостре протистояння індивідів, тому і варто розглядати конфлікт крізь призму соціуму.

Таким чином, в статті було розглянуто конфлікт як соціальний феномен та його складові, а також було визначено поняття протидії та протиборства у дискурсі конфлікту, та було виділено розбіжності між ними.

Література

1. Андреев В. И. Конфликтология. Искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В. И. Андреев. – М.: Народное образование, 1995. – 127 с.

2. Анцупов А. Я. Конфликтология : [учебн. для студ. высших уч. завед.] / А. Я. Анцупов. – М.: Народное образование, 1998. – 232 с.
3. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации / А. Д. Белова. – К.: Логос, 2003. – 304 с.
4. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн. – П.: Питер, 2000. – 352 с.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – П.: Питер, 2003. – 464 с.

І.В. Івашкевич

Рівне

ДО ПИТАННЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ЮРИДИЧНОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ

На даний час в Україні проводяться реформи в усіх сферах суспільства, в тому числі – і в судовій системі. Ефективна судова система ґрунтується на принципах незалежності, доступності, верховенства права, справедливості і професіоналізму суддів.

Недовіра до судів і суддів у суспільстві нерідко досягає критичних позначень. В останній час ми побачили випадки притягнення до кримінальної відповідальності не тільки деяких суддів, але і прокурорів. На цьому історичному і політичному фоні набуває актуальності питання формування професійної компетентності майбутніх працівників правової і судової системи Української держави. Від майбутніх юристів багато в чому буде залежати, якою стане Україна в ході реформування – корумпованою, відсталою, чи правовою і сучасною.

Набуття професійної компетентності завжди було одним із найважливіших завдань, які постають перед вищими навчальними закладами, адже саме компетентність є найважливішою складовою професіоналізму, якого, як ми бачимо, так не вистачає у вищевказаній сфері діяльності.

В науковій царині досить багато праць присвячено проблемам професійної компетентності та питанням підготовки юристів у ВНЗ. Серед

них – праці відомих психологів, педагогів та юристів (Л.М.Мітіна, Г.К.Селевко, В.О.Сластьонін, М.А.Чошанов). Також були вивчені та досліджені проблеми формування професійної культури майбутніх юристів (А.В.Хуторської), визначені соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки (М.Є.Бершадський), а також є дослідженою проблематика формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності (В.О.Сластьонін).

Професійна компетентність майбутніх юристів, насамперед, представляє собою сукупність набутих вмінь, навичок, здобутих у процесі навчання загальних та спеціальних знань. Але нагальними також є питання особистісного ставлення до обраної професії, об'єктивного та суб'єктивного усвідомлення відповідності її базовим критеріям. Недостатньою мірою дослідженими залишаються питання психологічних умов та чинників становлення професійної компетентності у студентів юридичних факультетів вищих навчальних закладів.

На жаль, питання психологічних особливостей становлення професійної компетентності майбутніх юристів не було предметом спеціальних, в тому числі – емпіричних – досліджень. Отже, зважаючи на існуючі теоретичні та практичні передумови вивчення даної проблеми, виникає суттєва необхідність її спеціального аналізу як в теоретичному, так і в експериментальному плані.

В емпіричних дослідженнях М.А. Чошанов [3] розглядає три базові компоненти компетентності: мобільність знань, гнучкість методу, критичність мислення, які на думку вченого, пов'язані з професійною компетентністю. Оволодіння кожним компетентнісним компонентом й визначає відповідний рівень розвитку професійної компетентності спеціаліста.

Слід зазначити, що компетентність відрізняється від досконалості за своїм характером і рівнями вираження. Адже, компетентність – це стан

адекватного виконання людиною завдання чи задачі. Як правило, компетентність досить важко порівнювати. Людина або компетентна, або не компетентна щодо необхідного рівня виконання задачі, але ніякою мірою не щодо досягнень інших. Досконалість – це, одночасно, і абсолютний стан досягнення, і найвищий рівень функціонування якості чи характеристики, який досягається небагатьма [3, с. 6–8]. Отже, зовсім не обов'язково, що людина із високим рівнем професійної компетентності буде досконалою у виконанні власної діяльності.

В дослідженнях М.В.Кларіна наведено характеристики, які входять до професійної компетентності спеціаліста: можливість обробляти накопичені знання, вміти здобувати нові знання, використовувати ті та інші в своїй практичній діяльності; знати різноманітні методи розв'язання задач, оволодіти гнучкими методами, що означає вміти застосовувати певний метод не тільки на практиці, але й у змінених умовах соціальної дійсності, вміти знаходити той чи інший метод розв'язання проблеми, який є найбільшою мірою дотичним до даних умов професійної діяльності; мати високий рівень розвитку критичного мислення, що характеризує вміння студентів приймати альтернативні рішення, спростовувати заздалегідь хибні рішення, сумніватися [2].

Аналізуючи наявні в психологічній літературі підходи щодо тлумачення професійної компетентності, С.Я.Батишев зазначає, що, кажучи про той чи інший підхід, ми, як правило, говоримо про професійно-соціальну компетентність, яка вміщує три базові компетенції [1]: компетенцію в галузі професійної діяльності, соціально-комунікативну компетенцію, компетенцію самоврядування тощо. Також С.Я.Батишев і його послідовники вважають, що професійна компетентність має включати не тільки уявлення про кваліфікацію (професійні навички, досвід виконання професійної діяльності, вміння та знання), але також й структуру соціально-комунікативних індивідуальних здібностей, які забезпечують самостійність реалізації суб'єктом власної професійної діяльності [1, с. 216].

Ми вважаємо, що професійна компетентність юриста характеризується сформованістю цілісного комплексу знань, вмінь та навиків, психологічних якостей, професійних можливостей і акмеологічних інваріантів. Всі інші компоненти особистості вважаються суб'єктивними характеристиками людини, вказують на ставлення юриста до професійної діяльності і на його індивідуальність.

Отже, професійна компетентність юриста передбачає поєднання здатності до творчого розв'язання людиною проблем і наявності професійних умінь. Прояв творчості та індивідуальності характеризує високий рівень розвитку професійної компетентності, що супроводжується інтелектуально-творчою ініціативою, рефлексивністю, почуттям новизни, прагненням до поглиблення своїх знань, самовираженням особистості в професії та актуалізацією творчих можливостей індивіда.

На жаль, структура професійної компетентності майбутніх юристів та питання психологічних особливостей становлення професійної компетентності фахівців юридичної галузі діяльності не було предметом спеціальних, в тому числі – емпіричних – досліджень. Отже, зважаючи на існуючі теоретичні та практичні передумови вивчення даної проблеми, виникає суттєва необхідність її спеціального аналізу як в теоретичному, так і в експериментальному плані, що буде зроблено в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика [Текст] / Сергей Яковлевич Батышев. – М. : Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
2. Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления [Текст] / Михаил Владимирович Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 3–10.
3. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] / Мурат Аширович Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – С. 6–8.

УДК 925 : 159.923

Е.З. Івашкевич

Рівне

ДО ПИТАННЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СИСТЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДАТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Поняття соціального інтелекту вперше було введено в психологічну теорію і обґрунтовано американським психологом Р.Торндайком ще в 1920 році. У публікаціях вченого даний феномен визначається як загальна здатність розуміти інших людей і, на основі цього, виключно суб'єктивного розуміння, – діяти розмірковано та мудро, адекватно щодо оточуючих. При цьому Р.Торндайк наголошує на значущості далекоглядності в міжособистісних стосунках суб'єкта з іншими, що дозволяє людині з високим рівнем соціального інтелекту досить добре уживатися з іншими людьми. Враховуючи результати власних емпіричних досліджень, Р.Торндайк виділяє три види інтелекту, а саме: 1) абстрактний інтелект, який безпосередньо відповідає за здатність людини розуміти абстрактні вербальні (наприклад, математичні) символи, і на основі цього розуміння – виробляти з даними символами певні прості або складні дії; 2) конкретний інтелект, який дозволяє суб'єкту розуміти речі і предмети виключно матеріального світу і проводити з ними певні необмежені дії; 3) соціальний інтелект як загальна здатність розуміти інших людей і, на цій основі, – взаємодіяти з ними [9, с. 231].

Перша та друга структури відповідають за успішність виконання діяльності, передусім, в сфері суб'єкт-об'єктних стосунків. Однак здатність робити інсайтні, непередбачувані висновки, зокрема на підставі досить актуалізованої, експліцитної інформації, здатність отримувати нові знання з аналізу і синтезу не є достатньою умовою здійснення ефективних суб'єкт-суб'єктних стосунків. Іншими словами, людина, яка має високий рівень IQ, може не завжди адекватно розуміти соціальні ситуації, стосунки з людьми, що призводить до суттєвих складнощів в плані адаптації цієї особистості до життя в суспільстві. В цьому аспекті, на нашу

думку, доцільно розглядати структуру інтелекту суб'єкту із включенням до неї соціального інтелекту, який одні вчені розглядають як компонент IQ, інші – як окрему підструктуру тощо. Останню точку зору ми будемо вважати як найбільш доцільною в парадигмальному розумінні соціального інтелекту, адже він, на наше стійке переконання, є окремою структурою, що входить до IQ особистості, виконує свої, специфічні функції, які, в свою чергу, дозволяють не лише діагностувати рівень розвитку соціального інтелекту, а й фази літувати становлення окремих його компонентів.

Проте навіть зв'язок IQ та соціального інтелекту, який все ж таки, безперечно, не піддається сумніву, не є однозначним. Так, в дослідженнях Н.А.Кудрявцевої було встановлено, що соціальний інтелект великою мірою є незалежним від IQ. Остання виявляється в тому, що для ефективного розвитку і функціонування соціального інтелекту потрібен достатній (середній) рівень IQ, адже низький рівень розвитку IQ великою мірою гальмуватиме здатність особистості до пізнання поведінки інших людей [1]. Ми вважаємо, що позитивна кореляція між IQ та соціальним інтелектом має місце, адже за розв'язання інтелектуальних задач відповідають біологічний і психометричний інтелект, а за аналітичне вирішення ситуації соціальної взаємодії – соціальний інтелект. Останнє дозволяє нам розглядати соціальний інтелект як психологічне новоутворення в структурі IQ особистості, що має власні характеристики та виконує своєрідні функції.

Аналіз психологічної літератури дозволяє виокремити найбільш ґрунтовні в теоретичному плані теорії та концепції, що так чи інакше визначають соціальний інтелект особистості як систему інтелектуальних здатностей індивіда, які й будуть описані в даній науковій статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Отже, у ряді концепцій соціальний інтелект визначається як система інтелектуальних здібностей, які безпосередньо відповідають за пізнання поведінкової інформації (Х.Гарднер, Дж.Гілфорд, Н.А. Кудрявцева). Дослідженню соціальному інтелекту, умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці Б.Г.Ананьєва,

Х.Айзенка, Дж.Брунера, А.В.Брушлинського, Л.С.Виготського, К.Дункера, О.Р.Лурії, Ж.П'яже, С.Л.Рубінштейна, Ч.Спірмена, Р.Стернберга, Л.Терстоуна, О.К.Тихомирова, В.Штерна та інших дослідників. Проте структура соціального інтелекту фахівців різних сфер професійної діяльності залишається, на жаль, поза увагою дослідників. Отже, **завданнями** нашої статті є:

1. Проаналізувати соціальний інтелект як певну, досить стійку систему інтелектуальних здатностей, які виражаються в соціальній поведінці індивіда.

2. Описати психологічні концепції, в яких інтелектуальний потенціал людини розглядається в парадигмі класу психічних якостей та механізмів, що визначають як наявний рівень інтелектуальних можливостей індивіда, так і можливості самовдосконалення його інтелекту.

3. Виокремити та охарактеризувати теорії, в яких соціальний інтелект є системою когнітивних властивостей особистості, що складається з трьох базових складових: соціально-перцептивних здатностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування, від сформованості яких великою мірою залежить ефективність суб'єкт-суб'єктного спілкування.

4. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Автор кубічної моделі інтелекту Дж.Гілфорд розглядає соціальний інтелект як певну, досить стійку (але все ж таки таку, яка підлягає зміні в будь-якому віці) систему інтелектуальних здібностей, які виражаються в соціальній поведінці. При цьому інтелектуальні здібності є достатньо незалежною змінною від чинника загального інтелекту. У свою чергу, ці здібності (також, як і загальний інтелектуальний показник IQ) Дж.Гілфорд описує в просторі трьох змінних, які цілісно характеризують процес обробки інформації, а саме: 1) змінна, яка описує зміст вихідної інформації; 2) змінна, що є також операцією по обробці інформації; 3) змінна, яка описує результати обробки людиною інформації. При цьому основна увага в дослідженнях соціального інтелекту Дж.Гілфорда приділяється операції пізнання поведінки людини. Іншими словами, соціальний інтелект має

безпосередній зв'язок, перш за все, з пізнанням суб'єктом поведінкової інформації [8].

Отже, на думку Дж.Гілфорда, соціальний інтелект є здатністю людини до пізнання поведінки інших людей. При цьому вчений пропонує шестифакторну модель соціального інтелекту. Це такі фактори, як: 1) пізнання елементів поведінки інших людей як здатність виділяти, виокремлювати із загального контексту вербальну або невербальну експресію поведінки; 2) пізнання різних аспектів поведінки індивіда як здатність розпізнавати загальні властивості, деталі та характеристики в загальному потоці або експресивної, або ситуативної поведінкової інформації; 3) пізнання взаємостосунків в поведінці суб'єктів діалогічної взаємодії як загальна здатність розуміти і встановлювати зв'язки між елементами інформації, які вміщують особистісні смисли про поведінку людей; 4) пізнання загальних властивостей поведінки суб'єктів діалогічної взаємодії як здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей між собою, розуміти глибокий сенс їхньої поведінки в цих ситуаціях; 5) пізнання перетворень поведінки як здатність розуміти зміну значень вербальної та невербальної поведінки людей в різних ситуативних контекстах; 6) пізнання результатів поведінки як здатність передбачати їхні наслідки на основі тієї інформації, яку має суб'єкт [8, с. 72].

В працях Н.А.Кудрявцевої інтелектуальний потенціал людини розглядається в парадигмі класу психічних якостей та механізмів, що визначають як наявний рівень інтелектуальних можливостей індивіда, так і можливості самовдосконалення його інтелекту. Ключовими моментами концепції Н.А.Кудрявцевої є інтелектуальний статус, пізнавальна мотивація, здатність до самовідображення та самовизначення, а також розумова працездатність. В процесі досліджень вчена виокремила інтегративний показник інтелектуального потенціалу людини, названий нею "єдиним показником інтелекту". Цей показник, на думку вченої, цілком відображує суттєві компоненти механізму інтелектуального зростання на рівнях особистості: на рівні загального інтелекту – здатність до розв'язання задач на суб'єкт-об'єктному рівні; на рівні соціального

інтелекту – здатність до розв’язання задач на суб’єкт-суб’єктному рівні; на рівні рефлексії – даний показник фіксує баланс розвитку різних сторін інтелекту.

Так, соціальний інтелект Н.А.Кудрявцева розглядає як здатність до раціональних мисленнєвих операцій, об’єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. При цьому передбачається психологічна автономність та незалежність суб’єкта, що дозволяє йому протистояти тиску зі сторони інших людей та обставин. Важливим компонентом в структурі соціального інтелекту є самооцінка людини. Особливу увагу авторка досліджень приділила питанню щодо мотивації як важливій детермінанті соціального інтелекту та здатності до його самоорганізації. Суттєвим моментом в концептуальній моделі Н.А.Кудрявцевої є спроба співвіднести загальний та соціальний інтелект. Як виявилось, і перший, і другий інтелект є відносно незалежними один від одного. Про це, на думку Н.А.Кудрявцевої, передусім свідчить отриманий негативний кореляційний зв’язок між соціальним інтелектом та емпатією. Завдяки цьому вчена підтвердила вихідну гіпотезу дослідження про те, що соціальний інтелект є здатністю до раціональних мисленнєвих операцій, що сприяє подоланню людиною стану емоційного зараження [цит. за 2, с. 74].

У теорії Х.Гарднера [6, с.35] запропоновано сім видів інтелекту, які утворюються поєднанням загальних здатностей особистості. До таких видів інтелекту вчений відносить:

- Лінгвістичний інтелект – здатність використовувати мову для того, щоб передавати та сприймати інформацію.

- Музичний інтелект – здатність виконувати музичні твори, їх створювати або лише отримувати задоволення від музики.

- Логіко-математичний інтелект – здатність досліджувати категорії, робити їхній компонентний аналіз, що дозволяє чітко окреслювати їхню структуру шляхом маніпулювання об’єктами, символами, поняттями, а також експериментувати із використанням похідних від первинних, тобто – вторинних образів.

- Просторовий інтелект – здатність бачити, сприймати і маніпулювати мисленнєво уявними об'єктами, на основі чого – сприймати і створювати просторово-зорові структури та композиції.

- Тілесно-кінестетичний інтелект – здатність використовувати набуті та відпрацьовані до автоматизму рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, в ручній праці.

- Міжособистісний інтелект – здатність розуміти інших людей і справляти на них позитивне враження.

- Внутрішньоособистісний інтелект – здатність адекватно оцінювати та розуміти себе, свої почуття, прагнення.

На наш погляд, саме поняття «міжособистісний інтелект» і «внутрішньоособистісний інтелект», виокремлені в теорії Х.Гарднера [6], відповідають поняттю «соціальний інтелект». Таким чином, соціальний інтелект есплікується в структурі пізнавальної здатності людини розуміти себе та інших людей; саме він зумовлений розвитком певних здібностей та здатностей особистості, рівнем її IQ тощо.

Таким чином, згідно з концепціями даних авторів, соціальний інтелект безпосередньо пов'язаний з пізнанням людиною поведінкової (конативної) інформації і визначається як система інтелектуальних здібностей та здатностей індивіда.

На особливу увагу заслуговують концепції, які визначають соціальний інтелект через систему когнітивних властивостей, від яких залежить ефективність спілкування, комунікативна, когнітивна та життєва компетентності особистості, успішність обробки людиною соціальної інформації і т.д. На думку А.Л.Южанінової [5, с. 63–67], соціальний інтелект є системою когнітивних властивостей особистості, що складається з трьох базових складових: соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування, від сформованості яких великою мірою залежить ефективність суб'єкт-суб'єктного спілкування.

На відміну від Дж.Гілфорда, А.Л.Южанінова, крім здібностей, спрямованих на адекватне розуміння ситуації соціальної взаємодії, до структури соціального інтелекту включає комунікативні здатності особистості, що забезпечують можливість адекватного відображення людиною як своїх індивідуальних властивостей, так і характеристик реципієнта. У власних дослідженнях А.Л.Южанінова характеризує ці здатності, а саме: соціально-перцептивні здатності, соціальну уяву та соціальну техніку спілкування.

Соціально-перцептивні здатності – це особистісні новоутворення, що забезпечують можливість адекватного відображення людиною як своїх індивідуальних властивостей, так і якостей реципієнта, особливостей організації своїх психічних процесів та проявів емоційної сфери, так і психічних процесів, емоцій реципієнта, а також забезпечують точність в розумінні характеру взаємостосунків реципієнта з оточуючими. З іншого боку, враховуючи зв'язок рефлексивних процесів особистості із соціально-перцептивними, до соціально-перцептивних здатностей слід віднести також здатність самопізнання (усвідомленням своїх індивідуально-особистісних властивостей, мотивів поведінки та характеру сприйняття себе іншими).

Іншою комунікативною здатністю особистості є соціальна уява – це здатність адекватного моделювання суб'єктом індивідуальних та особистісних властивостей людей з урахуванням зовнішніх ознак останніх, а також здатність прогнозувати характер поведінки реципієнта в конкретних ситуаціях соціальної взаємодії, здатність до антиципації особливостей та плину подальшої суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Також до комунікативних здатностей А.Л.Южанінова відносить соціальну техніку спілкування, яка виявляється в здатності особистості ухвалити роль іншого, володіти ситуацією і спрямовувати взаємодію інших в потрібному для індивіда напрямку, у великій кількості технік та засобів спілкування, які використовуються в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Виходячи із результатів власних емпіричних досліджень, А.Л.Южанінова зазначає, що найвищим критерієм прояву соціального інтелекту особистості є здатність впливати на

психічні стани та емоційні прояви інших людей, а також фасилітувати формування психічних властивостей оточуючих [5, с. 63–67].

У функціональній структурі міжособистісного спілкування В.М.Панферов виокремлює соціальний інтелект як особливу когнітивну функцію людини, яка експлікується в загальних функціях людської діяльності на різних рівнях функціонування суб'єкта спілкування [3, с. 27].

В дослідженнях О.О.Смирнової та О.В.Калягіна соціальний інтелект розглядається як деякий когнітивний компонент комунікативної компетентності, що визначається як здатність особистості прийняти позицію, точку зору іншої людини, передбачити її поведінку, ефективно розв'язувати різні проблеми, що виникають між суб'єктами діалогічної взаємодії [4, с. 51].

В роботах К.Ская, П.Гонди і М.Квейхагена [7] пропонується визначення соціального інтелекту в зв'язку із парадигмальним аналізом «життєвої компетентності», що передбачає набуття людиною вмінь виробляти стратегії діяльності, планувати перспективні дії, яких має досягнути суб'єкт в результаті чітко сформульованої мети, вміння робити висновки з огляду на успіхи або невдачі під час складання майбутніх планів [7, с. 67]. На думку науковців, соціальний інтелект фасилітує становлення у індивіда вміння використовувати когнітивні стратегії виконання діяльності в повсякденних життєвих ситуаціях та ситуаціях професійної взаємодії. Згідно з визначенням К. Скай, соціальний інтелект – це фенотипічне поєднання генотипічно маркованих факторів інтелектуального розвитку, що забезпечує ефективність адаптивної поведінки людини у специфічних ситуаціях соціальної взаємодії [7, с. 84].

Спираючись на проаналізовані теорії та концепції до визначення соціального інтелекту особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на

мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на

особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Поліmodalність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Так, ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психосемантичних шкал, й символіка невербальної поведінки, й нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантою стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову

одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, в подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

На жаль, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності. Також більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта : [Научный отчет] / Наталья Анатольевна Кудрявцева // [Грант РФФИ 1993-1994]. – СПб., 1995. – 54 с.
2. Куницына В.Н., Казаринова Н.В. и др. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
3. Панфёров В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей [Текст] / Владимир Николаевич Панфёров // Вопросы психологии 1974. – № 2. – С. 24–34.

4. Смирнова Е.О., Калягина Е.В. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам [Текст] / Елена Олеговна Смирнова, Елена Владимировна Калягина // Вопросы психологии 1998. – № 5. – С. 50–60.
5. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности [Текст] / Алла Леонидовна Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов, унив-т, 1984. – С. 63–67.
6. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences [Text] / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 178 p.
7. Gonda P., Kveihagen M., Skaye K. Interpersonal Problem solving and Social Competence in Children [Text] / P. Gonda, M. Kveihagen, K. Skaye // Hand book of Social Development. – N.Y., 1992. – 317 p.
8. Guilford J.P. The nature of human intelligence [Text] / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
9. Thorndike R.L. Intelligence and its uses [Text] / Robert Ladd Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – P. 227–235.

Байло Ю.В.

Рівне

ДО ПРОБЛЕМИ ДЕФІНІЦІ ПОНЯТЬ: КОНЦЕПТ, ПОНЯТТЯ ТА ЗНАЧЕННЯ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

У структурах мозку людини існує проєкція об'єктивного світу у вигляді єдиної концептуальної системи, яка має відповідну вербалізовану частину, для позначення якої використовується термін “внутрішній лексикон”, який є сховищем певної частини концептів концептуальних систем, своєрідним пристроєм, який фіксує досвід людини, що вже відклався при створенні уявлень або понять про нього; це такий контейнер знань, де окремий концепт або певним чином організована група концептів уже отримали мовне оформлення у вигляді конвенціональної одиниці – слова або його еквівалента у формі аналітичної дескрипції. Матеріальна, мовна оболонка знака — це “тіло” знака, “душею” якого є певний концепт, його значення [2; 35].

Людина здатна змальовувати навколишній світ тільки так, як він відображений у її мозку. Суб'єктивний образ, який створюється є завжди об'єктивно обмеженим досвідом суспільства у цілому, оскільки за кожною думкою людини, у кінцевому результаті, стоїть не тільки її особистий досвід, а й суспільний досвід.

Будь-яка спроба досягнути природу концепту призводить до усвідомлення факту існування цілого ряду суміжних понять та термінів: концепт, поняття та значення. Проблема їх диференціації одна із самих складних та дискусійних у сучасному теоретичному мовознавстві. Це пояснюється тим, що під час аналізу концепту ми маємо справу з сутностями плану змісту, які надані досліднику у безпосередньому сприйнятті; судити про їх властивості та природу ми маємо змогу лише на основі супутніх даних [3; 26].

Існує багато точок зору щодо даної проблеми. За своєю внутрішньою формою слова “концепт” та “поняття” однакові: концепт є калькою від латинського *conceptus* “поняття” від дієслова “зачинати”. Але зараз почали чітко диференціювати терміни “концепт” та “поняття”. Якщо поняття – це сукупність суттєвих ознак об'єкта, які були досягненні, то концепт – ментальне утворення, змістовним планом якого є сукупність знань про даний об'єкт, а планом вираження – сукупність мовних засобів. Поняття включає у себе суттєві та необхідні ознаки; концепт – несуттєві ознаки. На відміну від концептів поняття мають більш просту структуру: у структурі поняття домінуючою є змістовна складова, і присутніми є не всі компоненти, що представлені у структурі концепту [3; 28].

Ю.С. Степанов вважає концепт та поняття термінами різних наук. Поняття використовується головним чином у логіці та філософії, тоді як концепт є терміном у математичній логіці, а в останній час широко використовується у культурології та лінгвістиці [4; 40].

А.П. Бабушкін вважає терміни концепт та поняття тотожними і вказує на витіснення терміну “поняття” з наукового вжитку, оскільки мовознавці не

оперують даним терміном у його класичному змісті та надають перевагу використанню мислиневих конструкторів (тобто концептів) [1; 14].

Ми розрізняємо терміни “концепт” та “поняття”. Поняття – ядро семантики терміна, концепт – більше семантичне поєднання термінів на понятійній основі. Концепти – оперативні одиниці свідомості, частина понятійної системи, які здатні виступати у деяких ролях. Вони можуть бути ознакою, об’єктом, пропозицією та фреймом [2; 24]. Будь-який концепт наділений змістом, що може бути поділений на концептуальні ознаки, які утворюють зміст концепту. У ньому можуть бути виділені об’єднання компонентів, які мають тісну концептуальну схожість один з одним [5; 69-72]. Проаналізувати структуру та сутність концепту можливо на основі когнітивного аналізу, що включає у себе дослідження системних значень та лексичних одиниць, які вербалізують відповідний концепт.

Література

1. Бабушкин А.П. Концептуальные типы значений / А.П. Бабушкин // Контрастивные исследования лексики и фразеологии русского языка. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. – 142 с.
2. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма. Лингвистика – психология – когнитивная наука / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – М., 1994. – № 4. – С. 34–37.
3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В.А. Маслова – М: Наука, 2006. – 296 с.
4. Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 784 с.
5. Стернин И.А. Концепт и языковая семантика / И.А. Стернин // Связи языковых единиц в системе и реализация. Когнитивный аспект: Межвуз. сб. н. тр. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999. – С. 69–75.

*Михальчук Н.О.
Хунавцева Н.О.
Рівне*

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ЕМПІРИЧНИХ МЕТОДІВ
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗУМІННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ
СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури показує, що є чимало праць з проблем читання та розуміння текстів. Дослідження за цією проблематикою присвячені переважно окремим теоретичним чи експериментальним темам, а ґрунтовне цілісне вивчення стосується читання наукових текстів (але художній твір має свою специфіку, тому повинен бути предметом спеціального вивчення). У суміжних напрямках досліджень в галузі педагогічної та вікової психології, загальної психології висвітлювалися окремі дотичні до даної проблеми питання, які можна об'єднати в кілька блоків.

Так, у працях Р.Андерсона, Я.Ф.Андреєвої, А.А.Андрієвської, А.В.Антонова, В.Ф.Асмуса, Р.Барта, М.М.Бахтіна, А.Біне, В.В.Блудової, А.А.Брудного, А.В.Брушлинського, Л.С.Виготського, Г.Г.Граник, Л.П.Доблаєва, Т.М.Дрідзе, Л.Г.Жабицької, М.І.Жинкіна, В.В.Знакова, Дж.Келлі, В.В.Клименка, А.Б.Коваленко, Т.М.Косми, Г.С.Костюка, Є.П.Крупника, Д.О.Леонтєва, О.О.Леонтєва, Ю.М.Лотмана, В.О.Моляко, Є.І.Пасова, В.Д.Потапової, М.О.Рубакіна, М.М.Рубінштейна, С.Л.Рубінштейна, В.Ф.Сатінової, Р.Ю.Таращанської, Н.В.Чепелевої, Т.Д.Щербан досліджено структурні компоненти читацької діяльності, такі як суб'єкт, процес, предмет, умови, способи, дії, результати. Ці вчені розглядають читання як вид комунікативно-пізнавальної діяльності.

Глибокий шар проблем специфіки і розвитку читацьких здібностей представлено в роботах Л.І.Беляєва, Г.Г.Граник, Л.П.Доблаєва, Р.Р.Каракозова, О.І.Никифорової, Н.В.Чепелевої. Зокрема, Н.В.Чепелева дослідила проблему впливу текстових засобів на процеси сприймання та розуміння наукового тексту з огляду на його структурно-сміслову

організацію та провела комплексне дослідження читацької компетенції як найважливішого фактору, що визначає продуктивність читання. Досліджуючи читання як вид діяльності, О.І.Никифорова виокремлює три рівні розуміння літературних творів: перший – це безпосереднє сприймання твору; другий – це розуміння змісту літературного твору; третій – оцінювання твору з боку його формальних ознак. Хоча це далеко не вичерпний перелік рівнів розуміння. Адже останнє може досягатися з урахуванням особливостей життєвого шляху автора, закономірностей літературного процесу в ту чи ту історичну добу та ін.

У працях В.П.Беляніна, В.О.Бородіної, Т.М.Дрідзе, Л.Г.Жабицької, В.І.Скрипника, Н.В.Чепелевої ґрунтовно досліджено дискурсивні механізми тексту. Зокрема, Н.В.Чепелева вказує на те, що побудова моделі діалогічного читання літературного твору та досягнення його адекватного розуміння залежать від: цілісності й зв'язності твору, внутрішньої його організації; композиційної структури зв'язного твору; комунікативної чіткості стилю автора; змісту контексту, прихованого за текстом; моделі аналізу дискурсу твору.

Прийоми мисленнєвої переробки змісту твору та засоби смислового аналізу тексту проаналізовано в роботах Я.Ф.Андрєєвої, Л.П.Доблаєва, М.І.Жинкіна, З.І.Кличнікової, С.Д.Максименка, І.Ф.Неволіна та ін. Більшість дослідників (С.О.Васильєв, Г.Г.Граник, Л.П.Доблаєв, М.С.Маковецький, Н.В.Чепелева та ін.) підкреслюють, що однією з умов ефективності читання є оволодіння читачем прийомами роботи з текстом, а також уміння проводити його смисловий аналіз. Дослідники вважають, що проблема опанування прийомів смислового аналізу тексту набуває особливого значення, зокрема, для розуміння текстів наукового змісту.

Таким чином, потрібне подальше вдосконалення методів дослідження, які можна було б застосувати щодо вивчення системи психолого-педагогічних детермінант розуміння старшокласниками літературних творів у межах педагогічно регульованої читацької діяльності,

психологічних умов фасилітації розуміння школярами творів на уроках зарубіжної літератури, розробка психолого-педагогічних впливів вчителя на старшокласників з метою навчання останніх читати твори художньої літератури, набуваючи при цьому особистісних смислів, а також забезпечуючи активний саморозвиток особистості школярів в читацькій діяльності, як педагогічно регульованій, так і здійснюваній самостійно. Останню слід розглянути як ціннісний процес з позицій аксіологічної психології особистості.

В дослідженні процесу розуміння літературних творів старшокласниками було сформульовано гіпотези дослідження:

1. Особистісна цінність читацької діяльності старшокласників досягатиметься через поєднання когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого її компонентів, які, в свою чергу, актуалізуватимуть мотиви діяльності, смислові конструкти та настановлення, смислові диспозиції тощо, що сприятиме не лише розумінню експліцитного та імпліцитного змісту твору, а й збагаченню ціннісно-смислової сфери особистості.

2. Розвиток особистості старшокласників, становлення її ціннісно-смислової сфери забезпечуватимуться за умов розуміння школярами літературних творів та знаходження ними особистісних смислів, які несуть для учнів компоненти тексту. Відповідно, найбільш ефективно вирішення проблеми розуміння старшокласниками літературних творів може бути забезпечене через застосування вчителем психолого-педагогічних впливів, спрямованих на фасилітацію розуміння учнями творів художньої літератури. При цьому, ці впливи мають бути спрямовані на діалогічне наповнення компонентів читацької діяльності старшокласників. Цілісного ж розуміння учнями літературних творів можна досягти за умов позитивної динаміки результатів за різними аспектами розуміння (репродуктивним, раціонально-логічним, емоційно-оцінним тощо).

3. Від характерологічних особливостей особистості, зокрема розвитку її психічної ригідності-флексibilityності, залежать способи збагачення ціннісно-сислової сфери особистості в процесі читацької діяльності. Ригідні старшокласники, читаючи літературні твори, більшою мірою спиратимуться на власний особистісний досвід з метою розуміння текстової інформації, а флексibilityні – на розвинену антиципацію, високий рівень саморегуляції, уміння приймати розмірковані рішення, креативність, адекватну мотивацію досягнень, а також соціальність, зрілість й духовність. Тому врахування вчителем характерологічних якостей старшокласників, зокрема рівня сформованості їх психічної ригідності-флексibilityності, сприяє продуктивності читацької діяльності школярів та набуттю нею ціннісної значущості.

4. Читацька діяльність, що забезпечує активний розвиток старшокласників, формування ціннісно-сислової сфери їх особистості, сприятиме становленню школяра активним суб'єктом аксіогенезу, який завдяки квазіспілкуванню з автором та героями літературного твору включатиметься в духовний світ Іншого як повноправного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку.

Отже, у дослідженні процесу розуміння літературних творів старшокласниками було застосовано такі методи:

теоретичні – категоріальний, структурно-функціональний, моделювання, аналіз, систематизація, узагальнення;

емпіричні – констатувальне дослідження, формувальний експеримент, спостереження, анкетування, інтерв'ювання, бесіда, аналіз документів, аналіз продуктів діяльності, контент-аналіз, тестування, експертна оцінка, змістово-сисловий аналіз дискурсивного мислення (за І.М.Семеновим в авторській модифікації), категоріально-нормативний аналіз, семантичний диференціал (стандартний 25-шкальний варіант аналізу розуміння тексту О.П.Журавльова та 9-шкальний особистісний диференціал О.Г.Шмельова, а також розроблені нами спеціальні варіанти семантичного диференціалу:

30-шкальний біполярний варіант СД, шкали якого орієнтують досліджуваного на оцінку різних параметрів тексту, і 24-шкальний однополярний варіант СД з такими же за змістом шкалами) та ін.;

статистичні – кореляційний, факторний та кластерний аналіз (використано комп'ютерний пакет статистичних програм Statistica '99 Edition).

Емпіричним шляхом встановлено, що читацька діяльність, яка забезпечує активний розвиток старшокласників, формування ціннісно-сислової сфери їх особистості, сприятиме становленню школяра активним суб'єктом аксіогенезу, який завдяки квазіспілкуванню з автором та героями літературного твору включатиметься в духовний світ Іншого як повноправного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку.

На основі результатів дослідження сформульовано чинники аксіопсихологічного розвитку особистості старшокласників в читацькій діяльності, як педагогічно регульованій, так і тій, що здійснюється самостійно:

- здійснення вчителем індивідуального підходу до школярів з метою врахування їх характерологічних особливостей, зокрема психічної ригідності-флексибільності, що впливає на продуктивність читацької діяльності школярів та набуттю нею ціннісної значущості;

- стимуляція вчителем загальної, творчої та інтелектуальної активності старшокласників з метою розвитку їх структури психічних інтенціональностей та проявів інтерсуб'єктних взаємодій, які наближують учня до трансцендентального духовного суб'єкта;

- врахування вчителем особливостей організації читацької діяльності старшокласників, що сприятиме не лише розумінню учнями експліцитного та імпліцитного змісту творів, а й знаходженню школярами особистісних смислів, який несуть для них компоненти тексту, сприйняттю ними читацької діяльності як такої, що становить для старшокласників особистісну цінність.

УДК 925 : 159.923

*Е.З.Івашкевич
А.О.Яцюрин
Рівне*

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ В ПАРАДИГМАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ РАЦІОГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема соціального інтелекту є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, у великій мірі визначає пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Ні в кого не викликає сумніву, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні відносини, інтуїтивно передбачати те або інше завершення певних ситуацій, що свідчить про сформовану когнітивну емпатію людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм з гідністю виходити з різного роду проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і, при цьому, не боятися зробити помилку або зазнати невдачі.

Соціальний інтелект, на думку Г.Оллпорта, – особливий “соціальний дар”, що забезпечує розуміння у відносинах з людьми, їх соціальне пристосування до навколишньої дійсності. При цьому вчений вважає соціальний інтелект певною особистісною властивістю, яка, разом з тим, не має на увазі глибину розуміння об'єктів міжособистісної взаємодії [6, с. 513–

516]. Необхідно відзначити, що Г.Оллпорт був першим, хто звернув особливу увагу саме на взаємодію з людьми, а виділені їм особистісні якості відображали взаємодію певних соціальних здібностей з метою кращого розуміння іншої людини.

Наприклад, Г.Айзенк [1] і Дж. Гілфорд [7] розглядали соціальний інтелект через структуру загального інтелекту. Г.Айзенк вказував на той факт, що існують три відносно самостійних концепцій інтелекту, хоча, в той же час, він не протиставляв одну іншій і навіть намагався їх об'єднати. Дослідник вважав, що фундаментальним аспектом інтелекту є біологічний інтелект. Він слугує фізіологічною, нейрологічною, біохімічною і гормональною основами пізнавальної поведінки людини, тобто в основному пов'язаний зі структурами і функціями кори головного мозку; саме без них не можливо є ніяке осмислення поведінки, і є резонним припустити, що вони ж відповідають і за індивідуальні відмінності, які існують в інтелекті.

Разом з тим, вважав Г.Айзенк, рівень розвитку біологічного та психометричного інтелекту визначається і соціокультурними чинниками, які також мають незаперечне значення. На його думку, до таких факторів слід віднести культуру, виховання, освіту, соціо-економічний статус і т.ін. Згідно з його оцінками, близько 30% результатів тестування визначаються вище перерахованими змінними соціокультурного середовища. Таким чином, психометричний інтелект на 70% залежить від біологічного і на 30% – від середовищних факторів. Тому психометричний інтелект – це свого роду сполучна ланка між біологічним інтелектом і соціальним [6, с. 118]. Г.Айзенк також вказував на те, що соціальний інтелект – це інтелект індивіда, що формується в ході її соціалізації, під впливом соціокультурних умов навколишнього середовища. Крім цього, в концепції дослідника можна виділити ще одну особливість: біологічний інтелект позначається вченим як інтелект А, а соціальний – як інтелект Б. При цьому, вважає Г.Айзенк, інтелект Б набагато ширше, ніж інтелект А, і включає в себе IQ; IQ, у свою чергу, набагато ширше, ніж інтелект А [1, с. 121].

Отже, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості.

Так, *метою* нашої роботи є проаналізувати сутність соціального інтелекту особистості, а також запропонувати власну концепцію, яка розкриватиме структуру цього складного психологічного феномену.

Зважаючи на актуальність даної проблеми, *завданнями* нашої статті є:

1.Розглянути соціальний інтелект через структуру загального інтелекту особистості.

2.Описати особливості біологічного та психометричного інтелекту, окреслити їхній вплив на розвиток соціального інтелекту людини.

3.Охарактеризувати авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

Виходячи з аналізу наведених вище праць, можна стверджувати, що соціальний інтелект включає в себе біологічний і психометричний інтелект. Вищевикладена концепція інтелекту дозволяє зробити висновок про те, що соціальний інтелект займає не тільки важливе, але й ієрархічне місце в структурі загального інтелекту. Крім того, соціальний інтелект формується в результаті розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов.

Цікавою є концепція Н.Кентор, в якій соціальний інтелект розглядається як деяка когнітивна компетентність, яка дозволяє людям сприймати події, об'єкти і предмети навколишнього світу з великим ступенем несподіванки і максимальною користю для самого себе. За словами вченої, когнітивна підструктура психіки особистості визначається як сукупність декларативних і процедурних знань (які, одночасно, відносяться до фактичних знань).

Останні індивід застосовує у процесі інтерпретації текстів, подій, під час складання планів на майбутнє і в ситуаціях повсякденного життя [8, с. 464].

Також соціальний інтелект вважається досить самостійною групою основних ментальних здібностей (на противагу здібностям, знову ж таки, академічного чи формального інтелекту) в дослідженнях Д.Китинга [цит. за 5, с. 71]. Близькою до даної концепції є теорія К.Космитського та О.Джона, які визначили сім складових, що, на погляд вчених, є головними в концепції соціального інтелекту. Це – когнітивні елементи (вони вміщують оцінку перспективи, розуміння інших людей, знання соціальних правил та відкритість у взаємостосунках з оточуючими) та поведінкові елементи (мається на увазі здатність співпрацювати з іншими людьми, знаходити з ними спільну мову, здатність до соціальної адаптації, пристосування та теплоти в міжособистісних стосунках). Таке тлумачення певною мірою повторює теорії також й інших дослідників, але, разом з тим, вміщує деякі додаткові аспекти, які ще до сих пір не були враховані науковцями, а саме акцентування уваги на аспектах теплоти в міжособистісних стосунках, відкритість щодо інших людей тощо [цит. за 5, с. 72].

Отже, як правило, в зарубіжних дослідженнях соціального інтелекту акцентується увага або на здатності розуміти інших людей, прогнозувати їхню поведінку, або на так би мовити соціально-корисній адаптації як здатності до пристосування до життя в певному суспільстві (чи то соціальній групі).

У вітчизняних працях соціальний інтелект розглядається переважно в аспекті комунікативної компетентності, а також в деяких дослідженнях описані структура та функції соціального інтелекту. Зокрема, першу спробу визначити сутність соціального інтелекту здійснив Ю.М.Ємельянов. Вчений вважає, що сферу здатностей індивіда до суб'єкт-суб'єктного пізнання інших осіб можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під ним досить стійку, засновану на специфіці мисленнєвих процесів здатність людини до афективного реагування на поведінку інших. Соціальний інтелект, вважає

Ю.М.Ємельянов, також передбачає здатність людини розуміти самого себе, інших людей, їх взаєностосунки тощо на основі набутого соціального досвіду [3].

Соціальний інтелект Н.О.Кудрявцева розглядає як здатність до раціональних мисленневих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. При цьому передбачається психологічна автономність та незалежність суб'єкта, що дозволяє йому протистояти тиску зі сторони інших людей та обставин. Важливим компонентом в структурі соціального інтелекту є самооцінка людини. Особливу увагу авторка досліджень приділила питанню щодо мотивації як важливій детермінанті соціального інтелекту та здатності до його самоорганізації [цит. за 4].

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проекції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. В своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного розвитку соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але, разом з тим, соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід цілком сприймає ("приймає") іншого, для чого намагається відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди являє собою єдність різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе постулатами; з

іншого боку, – від ідентифікації невідомого, незвичного – до відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах у відношенні до взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії.

Соціальний інтелект зумовлюється сукупністю подій, інформаційних обмінів людини з оточуючим її світом. Соціальний інтелект забезпечує процес, характер, оцінку та регуляцію спілкування з іншими, соціальний обмін та орієнтацію суб'єкта в соціумі, характеризується як стереотипністю, так й унікальністю. Проблема соціального інтелекту як індивідуального, суб'єктного утворення передбачає розв'язання людиною цілого ряду задач, які потребують спеціального дослідження та аналізу. Отже, науці ще потрібно буде віднайти психологічні утворення, які створюють основу соціального інтелекту. На нашу думку, до таких утворень належать характеристики суб'єктивного простору взаємодій з оточуючим людиною світом, а також аналіз стереотипного та унікального, які у своєму синтезі забезпечують ефективну регуляцію соціальних аспектів життєдіяльності індивідів, їх розуміння один одного тощо.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект, однозначно, включає декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, створення планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації складають когнітивну підструктуру соціального інтелекту. У свою чергу, мнемічну підструктуру заповнює придбаний людиною досвід, а емпатійні можливості суб'єкта спрямовані на актуалізацію механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя.

Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на *мікроструктурному і макроструктурному рівнях*.

Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смісловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Говорячи про дану підструктуру соціального інтелекту, слід згадати функціональне коло переживання Ф.Лерша [2, с. 95–96]. Вчений співвідносить динаміку потягів та прагнень людини з емоціями, що, в свою чергу, має зв'язок людини зі світом. Це, зазначає Ф.Лерш, комплекс того, що психологи називають діяльністю, відповіддю людини в її діалозі зі світом. Дані моменти, в свою чергу, відповідають за базові процеси душевного життя – сприйняття світу та орієнтацію у ньому, потяги і прагнення, емоції й дії, що являють собою чотири ланки циклічного процесу, що відбувається за принципом зворотного зв'язку. В даному сенсі Ф.Лерш використовує поняття “функціональне коло переживання”. Цей процес Ф.Лерш позначає як “стаціонарні настрої”, які характеризують поведінку й переживання людини. Цей момент стає досить актуальним, коли виникає запитання, яким чином те, що у формі переживання і поведінки відбувається між людиною і світом, стає “інтраперсональним”, тобто як “воно розчленовується в самій людині”, на рівні її соціального інтелекту тощо.

Мнемічна складова соціального інтелекту людини характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Поліmodalність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Наявний на рівні мнемічного компонента комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен з цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного компонента у вигляді його специфічних залежних підструктур. Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є накопичена індивідом сукупність оцінок самого себе. При цьому

оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Ураховуючи особливості взаємодії особистості з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс індивіда характеризується можливістю інтерпретацій інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів.

У процесі життєдіяльності в індивіда у зв'язку з необхідністю постійно оцінювати інших, їх особливості поведінки і вчинків, поступово виробляються різні стратегії оцінок за критерієм сумісності свого сприйняття світу і сприйняття його іншими. У свою чергу, ці стратегії оцінок і формують відповідний особистісний інтерпретаційний комплекс у міжособистісній сфері, який є домінантним на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту.

У цьому плані, на нашу думку, “буття” слід визначити, за Р.Мейєм [2, с. 137–139], як “унікальний патерн потенційних можливостей індивіда”. Ці можливості частково можуть співпадати з можливостями інших людей, але в кожному окремому випадку, для кожного конкретного індивіда вони утворюють свого роду “унікальний патерн”, змістові компоненти якого базуються саме на мнемічному досвіді індивіда. Тому, зазначає Р.Мей, якщо ми хочемо зрозуміти сутність механізму витіснення, ми маємо поставити собі такі запитання: яким є ставлення цієї людини до своїх власних потенційних можливостей? Що саме відбувається, коли людина чинить (або змушена чинити) витіснення зі своєї власної свідомості чогось, що вона добре знає, і, на іншому (мнемічному) рівні “знає, що саме вона знає”? Отже, вважає Р.Мей, несвідоме не слід розуміти як своєрідний резервуар імпульсів, думок і бажань, що є культурно та соціально прийнятними. Р.Мей визначає

несвідоме як сукупність “тих потенційних можливостей знання і здобуття досвіду, які індивід не може або не бажає актуалізувати ні в якому разі”. Таким чином, мнемічна складова соціального інтелекту є патерном потенційних можливостей кожної людини, чиїм виявом стає певний механізм – один із багатьох шляхів, завдяки якому індивід актуалізує свій особистісний потенціал.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб’єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв’язанні різних проблем соціального життя тощо. Як зазначає Ю.Джендлін [2, с. 207], насправді мають значення не зміст і не форми чи дефініції, а спосіб і якість поточного переживання.

До сих пір в психології залишається не до кінця зрозумілим зв’язок між здатністю досліджуваного давати кількісну оцінку деякій якості особистості та безпосередній здатності індивіда розуміти інших людей, сприймаючи, оцінюючи та аналізуючи ситуації повсякденного життя. В загальному вигляді мікроструктура соціального інтелекту здійснює функції *входу* (сприйняття та переробка інформації, поведінкових дій чи ситуації) й *виходу* (оцінка інформації та прийняття рішення), а також функції збереження, кодування та відбору потрібної інформації. Виникає справедливе запитання: у формі якої психологічної реальності представлені дані функції?

Так, ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб’єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб’єктивних психосемантичних шкал, й символіка невербальної поведінки, й нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини,

тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантою стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Сприймаючи нову інформацію, завдяки стереотипам людина або сприймає її, або відштовхує, нівелює залежно від ступеню опанування цією інформацією, з огляду на існуючі у індивіда схеми стереотипів. На відміну від цього, статистики не відкидають нові інформаційні надходження, а здатні до змін останніх, їх уточнення та реконструкції. Тому можна стверджувати, що стереотип по відношенню до нового сигналу виконує роль фільтра (відбувається первинне уподібнення), потім статистика асимілює сигнал та, відповідно, сама змінюється (вторинне уподібнення).

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала (“справедливий – несправедливий”, “емпатійний – не емпатійний”, “вірний – невірний” та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, в подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими.

Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

Більш докладно структура соціального інтелекту буде проаналізована в наступних наших публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Гуманістична психологія: Гуманістична психології в західній психології ХХ ст. : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / [за ред. Романа Трача, Георгія Балла]. – Київ : Університетське видавництво “Пульсар”, 2001. – Т. 1. – 251 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 163 с.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
5. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. (Серия : “Мастера психологии”).
6. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation / G.W. Allport. – N.Y., 1937. – P. 513–516.
7. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
8. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N. Cantor / http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

1. **Антоненко Наталія Євгенівна** – викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
2. **Антюхова Наталія Ігорівна** – старший викладач кафедри германської філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
3. **Афанас'єва Лариса В'ячеславівна** – викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
4. **Байло Юлія Валеріївна** – викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
5. **Бердичевська Ірина Володимирівна** – викладач I категорії комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»
6. **Березіна Наталія Львівна** – викладач-методист комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»
7. **Бєлова Світлана Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії літератури і славістики Рівненського державного гуманітарного університету
8. **Бігунов Дмитро Олександрович** – старший лаборант кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
9. **Бігунова Світозара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
10. **Бляшевська Алла Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач іноземних мов Луцького педагогічного коледжу
11. **Богатирчук Лілія Михайлівна** – спеціаліст вищої категорії, викладач німецької мови Ківерцівського медичного коледжу

- 12. Богачик Марина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 13. Божок Олександра Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (м. Київ)
- 14. Бойко Наталія Григорівна** – викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 15. Васильчук Наталія Володимирівна** – магістрант Рівненського державного гуманітарного університету
- 16. Верьовкіна Олена Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 17. Ветрова Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 18. Вовчук Наталія Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії літератури і славістики Рівненського державного гуманітарного університету
- 19. Войтенко Ірина Григорівна** – викладач кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету
- 20. Воробйова Ірина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету
- 21. Воробйова Людмила Михайлівна** – кандидат філологічних наук, професор кафедри теорії літератури і славістики Рівненського державного гуманітарного університету
- 22. Гронь Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету

- 23. Данілова Наталія Романівна** – викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
- 24. Денисова Світлана Павлівна** – спеціаліст I категорії, викладач іноземної мови Луцького педагогічного коледжу
- 25. Денисюк Лілія Володимирівна** – викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
- 26. Джава Ірина Олександрівна** – магістр німецької літератури Філософського факультету 2; Інституту німецької літератури Берлінського університету ім. Гумбольдта
- 27. Джава Надія Арсентівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики німецької та французької мов Рівненського державного гуманітарного університету
- 28. Завіднюк Катерина Василівна** – спеціаліст II категорії, викладач іноземної мови Луцького педагогічного коледжу
- 29. Замашна Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 30. Зубілевич Марина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 31. Івашкевич Едуард Зенонович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
- 32. Івашкевич Ернест Едуардович** – студент магістратури Інституту філології Національного університету імені Т.Г.Шевченка
- 33. Івашкевич Ірина Владиславівна** – пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету

- 34. Калініченко Михайло Михайлович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету, старший судовий експерт ЛНДІСЕ
- 35. Касаткіна-Кубишкіна Олена Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 36. Кватоуз Лейла (Abu Qatousah Laila)** – тренер-викладач англійської мови як іноземної у Вчительській Академії Королеви Раньї (Амман, Йорданія)
- 37. Кіндрат Наталя Павлівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 38. Конопльова Юлія Олександрівна** – вчитель англійської мови Рівненської класичної гімназії “Престиж”
- 39. Константінова Олена Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету
- 40. Корзієнко Наталія Валеріївна** – магістрант Рівненського державного гуманітарного університету
- 41. Кочубей Ольга Святославівна** – викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 42. Красівський Павло Іванович** – магістрант Рівненського державного гуманітарного університету
- 43. Кузьмич Оксана Василівна** – спеціаліст II категорії, викладач іноземної мови Луцького педагогічного коледжу
- 44. Курята Юлія Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 45. Леонова Любов Федорівна** – спеціаліст вищої категорії, старший викладач Луцького педагогічного коледжу

- 46. Лук'янчук Мар'яна Василівна** – помічник директора з кадрової роботи Луцького педагогічного коледжу; аспірант СНУ імені Лесі Українки
- 47. Луцик Ірина Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач-методист Луцького педагогічного коледжу
- 48. Мазяр Валерій Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
- 49. Маковська Галина Яківна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету
- 50. Михальчук Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 51. Мосіна Юлія Сергіївна** – викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
- 52. Ніколаєва Ірина Анатоліївна** – спеціаліст I категорії, викладач іноземної мови Луцького педагогічного коледжу
- 53. Опанасик Алла Василівна** – викладач англійської мови, заступник директора ДВНЗ “Рівненський коледж економіки та бізнесу”
- 54. Пантілесенко Катерина Сергіївна** – викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
- 55. Перерва Катерина Михайлівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
- 56. Пивоварчук Тетяна Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики німецької та французької мов Рівненського державного гуманітарного університету
- 57. Постоленко Ірина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

- 58. Романюк Світлана Костянтинівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
- 59. Сабанюк Ольга Петрівна** – студентка Рівненського державного гуманітарного університету
- 60. Самборська Ірина Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії літератури і славістики Рівненського державного гуманітарного університету
- 61. Сичук Алла Сергіївна** – вчитель англійської мови Луцької гімназії №18
- 62. Смірнова Майя Львовна** – викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
- 63. Стомпор Моніка** – магістр Folkeuniversitetet-Øst в Осло / Польська суботня школа ім. св. Івана Павла II в Осло (Осло, Норвегія)
- 64. Ступчик Зоя Романівна** – старший вчитель вищої категорії Нововолинської гімназії, методист, член комісії з перевірки ЗНО
- 65. Судима Тетяна Михайлівна** – вчитель-методист Рокинівського навчально-виховного комплексу Луцької районної ради
- 66. Третьякова Катерина Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
- 67. Федорець Майя Анатоліївна** – спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Луцького педагогічного коледжу
- 68. Федоришин Олександр Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 69. Федоришина Вікторія Олександрівна** – Колегія вчителів Онтаріо, відділ обслуговування членів Колегії, асистент з обліку двомовних членів Колегії (Торонто, Канада)

- 70. Фрідріх Алла Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 71. Хатамі Моджтаба (Khatami Mojtaba)** – викладач кафедри англійської мови, науки та дослідження відділення Shahr-e-Qods Ісламського університету Азад (Тегеран, Іран)
- 72. Хупавцева Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
- 73. Чала Юлія Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та управління соціальними системами НТУ «Харківський політехнічний інститут»
- 74. Чапюк Юлія Сергіївна** – викладач Луцького педагогічного коледжу
- 75. Якимчук Наталя Олександрівна** – вчитель англійської мови вищої категорії «НВК ЗОШ І-ІІ ступенів №7 – природничий ліцей» м. Луцьк
- 76. Ярута Надія Павлівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 77. Яцюрик Алла Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного ун-ту імені академіка Степана Дем'янчука