

ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У контексті сучасної парадигми досліджень, прагнуть створити єдиний інформаційний простір. Із стрімким розвитком новітніх інформаційних технологій людство стикається з інформаційною нерівністю, яку можна подолати лише з використанням комп'ютерних технологій. Освіта вищого гатунку є доступною завдяки Computer Supported Collaborative Learning. Дистанційна освіта стає прерогативою людей, які хочуть покращити свій рівень знань з певної галузі. Освіта необмежена часом і простором відкриває нові можливості для загалу прослухати курси провідних університетів світу.

Г. Козлакова, О. Рибалко, П. Стефаненко, С. Пейперт тощо розглядають у своїх працях важливість дистанційного навчання та віртуального навчального середовища (ВНС), що у перспективі має замінити класичне. Пол Чін створює серію посібників та інструкцій про ВНС.

Віртуальне навчальне середовище (ВНС) — програмна система, створена для підтримки процесу дистанційного навчання з наголосом саме на навчання, на відміну від керованого навчального середовища, для якого властивий акцент на управлінні процесом навчання. ВНС зазвичай використовує мережу Інтернет і надає засоби для оцінки (зокрема, автоматичної оцінки, як от завдання на вибір), комунікації, закачування матеріалів, повернення робіт студентів, оцінювання колег, управління групами студентів, збирання та організація оцінок студентів, опитування тощо. Це мережевий сервіс для щоденного корисутвання, що містить усі необхідні елементи теоретичних і практичних знань, контролю і самооцінки навчальної діяльності, форми організації адаптації, мотивації і творчої спрямованості [1].

В Україні застосовуються такі віртуальні навчальні середовища: LearningSpace, e-University, WebCT, ILIAS, Moodle, Віртуальний Університет Прометей, Lotus Learning Space, Blackboard Learning System тощо. Поряд з іноземними вирізняються якістю і вітчизняні розробники: Львівський національний університет імені Івана Франка, Запорізький державний технічний університет тощо.

Як показують новітні дослідження в галузі, до переваг віртуального навчального середовища порівняно з класичним можна віднести: передачу інформації будь-якого обсягу, формату на різну відстань; зміни інформації через мережу Інтернет зі свого робочого місця; збереження цієї інформації в пам'яті комп'ютера, можливість редагування; доступу до різноманітних джерел інформації; організації електронних конференцій; можливість діалогу, запиту інформації з будь-якого питання через ВНС. Методи, що використовуються у віртуальному навчальному середовищі: навчання через дискусію; навчання через участь (слабкий учень навчається у групі більш сильних учнів); навчання через допомогу іншому (учень отримує знання, навчаючи іншого учня);

навчання через спостереження (навчання відбувається за допомогою спостереження процесу пояснення іншому учню); навчання через самовираження (навчання відбувається через пояснення або презентацію для інших учнів); навчання через критику або поради (навчання відбувається в процесі критики чи коректування навчання інших учнів) [2].

Віртуальне навчальне середовище може бути ефективним лише за врахування усіх його компонентів: організаторів (кваліфікований штат викладачів), зареєстрованих студентів на запропонованні курси, нормативно-правової бази, відповідної матеріально-технічної бази, навчальних матеріалів. Якщо один з компонентів не є достатньо ефективним-результати не задовольняють споживача, такий вид ВНС втрачає попит, не витримує конкуренцію з більш потужнішими, відомими. Важливе значення надається розробці курсів, підготовці керівників курсів до режиму роботи. Працюючи у віртуальному класі, до вчителів висуваються зовсім інші умови, головна з яких буде інформаційно-комунікаційна компетентність, постійне самовдосконалення; вдосконалюватися та застосовувати набуті навички у навчально-виховному-процесі, якщо про такий можна говорити у ВНС. Навчальний процес стає сучасним, віртуальний світ дає змогу учням не боятися своїх помилок, не боятися реакції вчителів, однокласників. Кожна помилка сприймається не як факт того, що людина не знає, а як свідчення прагнення до вдосконалення, дійти до істини, забезпечити прогрес.

Поділяючи точку зору Р. М. Грановської, віртуальна реальність створює комфорт, зручність, відчуття безпеки, необмежений інформаційний сервіс тощо. Однак, з іншого боку, вона сприяє самоізоляції людини в сучасному урбанізованому світі, який уже і без того сформував особистість інтелектуальну, однак з підвищеним семантичним сприйняттям та ослабленими відчуттями. Отже, віртуальна реальність може повести особистість по досить «небезпечному шляху створення ілюзорного світу, ерзацу реальності» [3, 142]

Віртуальне навчальне середовище забезпечує доступ до освіти та знань верствам населення з особливими потребами, молодим матерям та всім іншим, хто не може здобути класичну освіту з певних причин. Існує можливість здобути освіту за власним темпом, не підлаштовуючись до тих, хто відстає, або засвоює матеріал дуже швидко. Навчання носить індивідуальний характер. Курси доступні в будь-який час. Миттєвий зворотній зв'язок сприяє швидкому прогресові, оскільки корекція здійснюється одразу, часто доступні коментарі, повторне проходження, графічне предсталення. Студенти мають змогу обирати ВНС. Оцінювання студентів передбачає самотестування, участь в онлайн-обговореннях, обговорення на дошці оголошень, тести множинного вибору, кілька варіантів відповідей, заповнити прогалини, істина / неправда тощо [4,76]. Учні з низькою мотивацією, самодисципліною, можуть відставати, або й взагалі покинути. Велика відповідальність лежить на керівниках курсів, які намагаються відзначити прогрес, похвалити, зацікавити тощо. Оскільки, структури традиційного класу: строки, очевидна оцінка відсутні-студенти можуть легко бути спантеличеними.

Отже, ВНС характеризуються: чіткими інструкціями, доступністю, зручною навігацією, питаннями для самоконтролю, інтерактивністю, здатністю до практики, ясністю пояснення, представленням виконаних завдань на власній сторінці, масовими залученнями до дискусій, роботою у власному темпі тощо. Для багатьох студентів, електронне навчання є шансом отримати диплом у галузі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Віртуальне навчальне середовище [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://lp.edu.ua>
2. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання компютерних телекомунікацій / Н. В. Морзе // Академія праці і соціальних відносин ФПУ [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.ii.npu.edu.ua>
3. Смульсон М. Л. Середовище дистанційного навчання: психологічні засади проектування / М. Л. Смульсон // Дистанційне навчання: психологічні засади. — К., 2012. — 242с.
4. Secker J. Electronic Resources in the Virtual Learning environment: A guide for librarians / Jane Secker — NY: Chandos Publishing, 2011. — 192p.

ФУТБОЛЬНА ТЕРМІНОЛОГІЯ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

В сучасному суспільстві великі спортивні події є також і великими комунікативними подіями. Адже ні одна спортивна подія не відбувається без коментарів, післяматчевих інтерв'ю (наприклад у футболі чи боксі), і кожен вид спорту певна річ має свою термінологію. Багато хто займається спортом, деякі займаються спортом самостійно, наприклад йогою, пішими прогулянками або ж фітнесом, інші є членами спортивних груп, об'єднань, займаються регулярно спортом та беруть участь у спортивних змаганнях, які передбачають різні види спорту та різні вікові групи.

Велика кількість німців залучаються до масового спорту. Одні є арбітрами, інші тренерами або ж працівниками спортивних організацій. Велика кількість людей відвідує стадіони в якості глядачів. Також вони слідкують за спортивними результатами за допомогою телебачення, Інтернету та преси. Більшість з тих хто відвідує спортивні події регулярно вважають себе не так глядачами, як фанатами. На противагу глядачам вони цікавляться не лише спортом, а й командами та відомими спортсменами, завжди готові підтримувати свою команду [6: 53].

При цьому серед усіх видів спорту найпоширенішим вважається футбол, який має власну специфічну термінологію. Мова спорту з очевидністю не є однорідною. У ній можна виділити спортивну термінологію (*Sportfachsprache*), спортивний жаргон (*Sportjargon*) та мову спортивних репортажів (*Reportersprache*). Попри багатство спортивної комунікації лінгвістична дослідженість цієї тематики видається недостатньою. При цьому розгляд суто мовних аспектів цього лексикону виявляється тісно пов'язаним із історією становлення футболу в Німеччині.

Саме з'ясування явища синонімії в німецькій мові футболу є метою нашої статті.

Поруч з безпосереднім змаганням на полі, важливою у сьогоднішніх масових заходах є спілкування, яке проявляється у найрізноманітніших формах. Найпоширенішими футбольними термінами є такі, що позначають:

- кольори футболок (*die Trikotfarben*) та номери гравців – *nummern der Spieler*);
- лінії на футбольному полі (*die Linien auf dem Spielfeld*);
- голи (*die Tore*);
- вигуки гравців (*die Zurufe der Spieler*);
- свисток та знаки арбітрів (*die Pfiffe und Handzeichen des Schiedsrichters*);
- жовті та червоні картки (*die Gelbe und Rote Karte*);
- прапорці асистентів арбітра (*die Fahnen der Schiedsrichterassistenten*);

- вигуки, жести та коментарі тренера (*die Rufe, Gesten und Kommentare der Trainer*);
- промови коментаторів (*die Durchsagen des Stadionsprechers*);
- електронна турнірна таблиця (*die elektronische Anzeigentafel*);
- скандування (*die Sprechchöre*), співи (*Gesänge*), вигуки (*Zurufe*), транспаранти (*Transparente*) та танці фанатів (*Choreographien der Fans*) [6: 54].

В більшості країн футбол є основною темою для спілкування, особливо тоді коли люди не мають інших спільних тем для обговорення. Спорт, особливо футбол, в наш час є найбільш обговорюваною темою.

У своєму розвитку німецька футбольна термінологія, а саме її синонімія, пройшла три етапи [3]. На першому етапі формування футбольної терміносистеми до 1933 року, домінувало явище повної синонімії, що проявлялось в існуванні німецькомовних термінів та їх синонімів, запозичених з англійської футбольної термінології. Причиною цього явища було те, що футбол в Німеччині з'являється в кінці XIX ст., і перший перелік правил був перекладений саме з англійської мови. На даному етапі розвитку футбольної терміносистеми абсолютна синонімія була представлена наступними тематичними підгрупами:

- 1) Назва футбольного клубу *Club / Fußballverein*
- 2) Тренерський склад *Coach / Trainer*
- 3) Місце розташування гравців на футбольному полі *Goalkeeper / Torhüter / Torwart, Gostwriter / Gastspieler, Kicker / Fußballspieler*
- 4) Склад суддів *Referee / Schiedsrichter*
- 5) Ведіння м'яча на футбольному полі *Dropkick / Tropfenschuss*
- 6) Типи ударів і їх якісні характеристики *Fair / einwandfrei und vorbildlich – sportlich anständig. Höchste Tugend im Sport*
- 7) Часові характеристики тривалості футбольного матчу *Half-time / Halbzeit* [5].

В газетних статтях про футбол частотність вживання німецькомовних та англомовних термінів синонімів була майже однаковою.

На другому етапі розвитку футбольної термінології (1933 – 1945 рр.) футбольні терміни іноземного походження виходять із вжитку, оскільки в цей період німецька мова проходила етап очищення від запозичених слів з інших мов [2; 6: 58].

В цей період в німецькій мові, особливо в термінології футболу, відбувається штучне утворення лексичних одиниць. Оскільки кількість нововведених термінів у футболі була дуже великою, то і вибір термінологічних варіантів серед синонімічних рядів на користь того чи іншого синоніма був ускладненим, що призвело до абсолютної синонімії футбольних термінів. На даному етапі абсолютна синонімія представлялась такими тематичними підгрупами:

- 1) Командний склад гравців і їх місце знаходження на футбольному полі. *Seitenläufer / Außenläufer, Angreifer / Angriffsspieler*. Але в кінці 30-х років ця пара абсолютних синонімів доповнюється такими синонімами як:

Außenstürmer / Flugelstürmer (їх значення вказує на місце розташування нападаючого на футбольному полі) та ін.

2) Ворота та їх складові *Aktionsraum / Handlungsraum*

3) Ведення м'яча *Doppelpass / Doppelpassspiel*

4) Типи ударів та їх якісні характеристики *Abducken / Unterlaufen, abdrücken / abziehen*.

На третьому етапі, після другої світової війни німецькомовна футбольна термінологія характеризується наявністю як абсолютної, так і часткової синонімії. Абсолютна синонімія являється результатом:

1) Процесу термінологізації лексем, запозичених із загальнонаціональної мови *Angriffsfußball / Offensivfußball, Anstoßpunkt / Mittelpunkt, Deckungsspieler / Abwehrspieler, Freier Mann / Libero / Doppelstopper, Gala... / Best... / Glanz..., Innenseitstoß / Spannstoß, Querbalken / Querlatte, Spielhäfte / Halbzeit*.

2) Запозичення футбольних термінів із англійської мови із збереженням в терміносистемі німецького терміну *Laws of the game / Spielregeln, Fairneß / Fair play, Newcomer / Ankömmling*.

3) Детермінологізація запозичень, в основному з англійської мови, які не вживались протягом 1933 – 1945 рр. *Dropkick / Tropfenschuss, Cup / Pokal, Foul / Strafstoß*.

Висновки. Першопричиною синонімії в мові німецького футболу можна вважати прагнення творити свою власне німецьку термінологію футболу на противагу англійській. Серед причин виникнення термінів-синонімів у системі футбольних термінів можна виділити, як в будь-якій іншій сфері, необхідність виражати один і той же зміст різними мовленнєвими засобами, більш повно осмислити явища дійсності, дати їм нову назву [4]. Тим більше, що останнім часом активізувався процес запозичення іншомовних, передусім англійських запозичень, в німецьку мову футболу.

ЛІТУРАТУРА

1. Hoffmeister, Kurt. Der Siegeszug begann in Braunschweig. Braunschweig : Hoffmeister, 2004.

2. Дешериев Ю. Д. закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе. – М. : Наука, 1996. – 402 с.

3. Динамика синонимии немецких футбольных терминов / Богуславский С. С. // Записки з романо-германської філології. – Вип. 25. – 2010. – С. 30 – 36.

4. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М. : Языки русской культуры : Наука. Изд. фирма «Восточная лит-ра», 1995. – 472 с.

5. Döbler H. Lexikon Fußball. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1996. – 448 S.

6. Burkhardt, Armin. Sprache und Fußball // Muttersprache, № 1. – 2006. – S. 53 – 73.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОТРЕБ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У США

Педагогічна підтримка спрямована на усунення перешкод, що виникають на шляху досягнення дитиною цілей освіти – навчання, виховання і саморозвитку. Зміст підтримки полягає у наданні допомоги дитині, що дає змогу перебороти перешкоди, які заважають самостійному досягненню результатів. Її часткові цілі виділяються відповідно до галузей підтримки, зокрема роботи з обдарованими дітьми.

На початку нового тисячоліття у США значну увагу приділяють не лише задоволенню потреб обдарованих учнів у навчанні, але й у соціальному пристосуванні та емоційному добробуті. Такі американські дослідники, як А. Роупер, А. Махоні, С. Мендагліо, М. П'єховський, Т. Буешер розробили моделі педагогічної підтримки для роботи з обдарованими дітьми.

Метою даної публікації є з'ясування особливостей *Моделі консультування обдарованих дітей і підлітків Дж. Беттс і М. Нейхарт*.

У психолого-педагогічній літературі США на позначення педагогічної підтримки здебільшого використовується термін «*counselling*» – консультування. Часто обдарованих учнів сприймають як однорідну групу. Не погоджуючись з цим, американські дослідники Дж. Беттс і М. Нейхарт наголошують, що на кожен окрему дитину впливає середовище, якась особистість, громада, попередній навчальний досвід, взаємостосунки з іншими, власний особистісний розвиток. Для того, щоб забезпечити цілісний розвиток обдарованої дитини, необхідно враховувати взаємодію емоційних, соціальних, когнітивних і фізичних факторів [2]. Вони запропонували класифікацію обдарованих учнів відповідно до шести типів, з допомогою якої легше зрозуміти різну поведінку, почуття, потреби і надати підтримку обдарованим учням. Дж. Беттс і М. Нейхарт запропонували такі типи обдарованих дітей:

«Успішний» (Successful) – це тип, який найчастіше асоціюється з обдарованим учнем, таких приблизно 90 %, виявлених як обдаровані через шкільні програми. Такі діти добре пристосовуються до шкільної системи і відмінно навчаються в її межах, проте їм бракує автономності і креативності. Вони залежать від рішень і знань учителів і батьків.

«Складний» (Challenging) обдарований учень – це учень, що виявляє різноманітні здібності; він часто пропускає шкільні заняття; використовує свої здібності, щоб не коритися системі. Йому властиві автономність і креативність, але у нього не розвинені соціальні й академічні уміння. Загалом не визнає і не поважає інших, конфліктує з учителями і батьками. Досягти успіху такий учень може лише за умов створення відповідного середовища, яке його сприймає і забезпечує підтримку.

«Підпільний» (Underground) обдарований учень, який прагне приховати свою обдарованість, намагаючись краще вписатися у коло своїх ровесників. Такий тип поведінки часто проявляється у середній школі, коли думка ровесників є головною для розвитку підлітка і формування його ідентичності. Без належного керівництва і підтримки він не відчуває безпеки, його академічні результати знижуються.

«Учень, що належить до групи ризику» (At-risk learner) – це злий, сердитий на систему, інколи на самого себе обдарований учень. Його дії несинхронізовані і нескордані (Significantly Out of Sync – «SOS» student). Він відчуває відторгнення, його потреби часто нехтують у школі. Він поводить імпульсивно, займає оборонну позицію, пригнічений, замкнений. Його здібності не розвинені через часті пропуски занять і погане навчання у школі. У такого учня найголовнішою психологічною проблемою є депресія.

«Двічі винятковий» (Twice exceptional/Multi-exceptional/Double-Labeled learner) – це тип обдарованого учня, якого зазвичай ігнорують. Такий учень має фізичні чи емоційні розлади або неспроможний до навчання, хоча і володіє певними здібностями. Через виявлені розлади він підлягає спеціальній освіті, але його не забезпечують спеціальними послугами для обдарованих учнів завдяки його винятковим здібностям. Без належної підтримки у школі і вдома він зазнає значних страждань.

«Автономний учень» (Autonomous Learner) – це обдарований учень, який активно шукає і знаходить можливості здобуття нових знань, умінь, розвитку, здібностей. Він незалежний, зосереджений, сприйнятливий, добре обізнаний у різних галузях, приймає себе та інших, розглядає свої здібності як можливість покращити світ [3].

На додаток Дж. Беттс описує умови, за яких обдарований учень може стати автономним: підтримка школи, сім'ї, громади; можливість розвивати дружні стосунки на основі інтелектуальних і креативних інтересів з учнями усіх вікових груп; можливість успішного навчання з улюблених предметів; усунення обмежень у часі і просторі; впровадження тривалого, інтегрованого плану навчання; можливість проведення різнопланових, взаємопов'язаних, поглиблених досліджень; наставництво на професійному рівні; широкий вибір варіантів прискореного навчання; адміністративно-правове забезпечення освіти; можливість залишатися самим собою [1].

Отже, у моделі відповідно до типу обдарованого учня детально окреслені почуття і відносини, способи поведінки, характерні потреби, особливості сприйняття дорослими і однолітками, способи виявлення, підтримку, яку необхідно забезпечити вдома в шкільному середовищі. Використовуючи таку типологію, шкільні консультанти мають змогу ширше виявити обдарованих учнів у школі, досягти розуміння, щоб описувати усю різноманітність потреб, на які необхідно звернути увагу в академічній обстановці. Ми погоджуємося з авторами такої типологізації, адже система освіти обдарованих підлітків повинна будуватись таким чином, щоб надати можливість усім обдарованим учням досягти автономного типу. Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшої

розробки потребують питання узагальнення позитивного зарубіжного досвіду підготовки педагогічного персоналу для роботи з обдарованими учнями, вивчення механізмів залучення батьків і громадських організацій до забезпечення педагогічної підтримки обдарованих учнів загальноосвітніх шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Betts G. Autonomous Learner In Encyclopedia of gift edness, creativity, and talent / G. Betts // editor, Barbara Kerr. 2 v. (xxvi, 1057 p.); v. 1. A-K – v. 2. L-Z. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 2009. – P. 83–84.
2. Betts G. Development of the emotional and social needs of gifted students/ G. Betts // Journal of Counseling and Development. – 1986. – № 64. – P. 556–557.
3. Betts G. Profiles of the gifted and talented / G. Betts, M. Neihart // Gifted Child Quarterly, 1988. – № 32 (2). – P. 248–253.

Безрукова Анна
УДПУ імені Павла Тичини

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ У ПРАЦЯХ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розглядається питання формування педагогічної культури батьків у працях В.О.Сухомлинського, розкривається суть такого явища, як морально-психологічна зрілість батьків до народження та виховання дітей та взаємозв'язок трудового і сімейного виховання.

***Ключові слова:** педагогічна культура батьків, морально-психологічна зрілість батьків, виховання, трудове виховання, батьківський авторитет, покора, слухняність, сім'я.*

Постановка проблеми. Рівень розвитку сучасного суспільства залежить від багатьох чинників, серед яких педагогічна культура його членів, зокрема батьків, посідає значне місце. Завдання, що стоять сьогодні перед школою – виховання високоморальної, всебічно розвинутої, гармонійної особистості, – не можна вирішувати без активної допомоги громадськості, без свідомої участі сім'ї. Відтак, однією з важливих і складних проблем сучасної педагогічної теорії і практики є формування педагогічної культури батьків як основи вдосконалення сімейного виховання, а одним із шляхів її вирішення – звернення до історичного досвіду, до педагогічної спадщини видатних педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. У ході наукового пошуку встановлено, що теорія сімейного виховання, зокрема питання формування педагогічної

культури батьків, представлена фундаментальними працями як зарубіжних (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), так і вітчизняних видатних педагогів (П. П. Блонський, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький та ін.). Дослідженням означеної проблеми займалися й такі науковці, педагоги–практики, як Є. А. Аркін, О. В. Бондаревська, І. В. Гребенников, Л. Т. Григорян, Л. В. Ковінько, Л. А. Левшин, Т. С. Панфілова, О. Я. Савченко. Організаційно-методичні питання

проведення педагогічної просвіти та самоосвіти батьків висвітлено Т. В. Воликовою, М. С. Демидовим, Р. М. Капраловою, А. П. Кондратюком, М. Д. Копанєвим, Н. К. Крупською, Л. С. Ломізе, В. О. Просецьким, О. А. Тихоновим. Визначено, що особливий унесок у розвиток теорії і практики підготовки батьків до сімейного виховання, формування їх педагогічної культури зробив і відомий вітчизняний педагог В. О. Сухомлинський.

Мета статті полягає в розгляді особистого внеску В. О. Сухомлинського в розробку проблеми формування педагогічної культури батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Все починається з дитинства. З народженням дитини перед батьками постає питання, як правильно та гармонійно виховувати свою дитину. Тому як, з перших років життя формується характер, мислення, відношення дитини до батьків та навколишнього середовища. Саме батько та мати є взірцем виховання, поведінки, поваги для їхнього нащадка. Тому недаремно заслужений учитель школи України, член-кореспондент Академії педагогічних наук Василь Олександрович Сухомлинський закликав батьків: «Підтримуйте дитяче прагнення бути хорошим, бережіть його як найтонший порух людської душі, не зловживайте своєю владою, не перетворюйте мудрість батьківської влади на деспотичне самодурство.»

Педагогічна творчість В.О.Сухомлинського багатогранна і невичерпно багата. Впродовж свого життя Василь Олександрович переймався багатьма педагогічними питаннями, та намагався дати вичерпні відповіді на них у чисельних працях, картинах та оповіданнях. Роки минають, а безцінні твори Сухомлинського не втрачають своєї актуальності та користуються великою популярністю серед вчителів та батьків в Україні та за кордоном. Особливу увагу він приділяв педагогічній культурі батьків та підготовці молодого покоління до батьківства. В.О.Сухомлинський зазначав, що у світі існує безліч професій, «та є в світі найуніверсальніша – найскладніша й найблагородніша робота, єдина для всіх і в той же час своєрідна і неповторна в кожній сім'ї – творення людини. Хоч би яка у вас відповідальна, складна, творча робота була на виробництві, знайте, що вдома вас чекає ще відповідальніша, ще складніша, ще тонша робота – виховання людини. Скрізь вас можна замінити іншим працівником – від сторожа на тваринницькій фермі до міністра. Справжнього ж батька не замінить ніхто![4]»

У своїй праці «Батьківська педагогіка» В.О.Сухомлинський звертає свою увагу на таке явище, як морально-психологічна зрілість батьків до народження та виховання дітей. Він закликає перевірити себе, заглянути собі в душу та зрозуміти батькам, чи здатні вони любити дітей. Василь Олександрович

підкреслює, що любов до дитини починається з любові батька до матері [3]. «Любити свою дружину – це значить шанувати її, берегти, боготворити її – так, не біймося цього слова, вірити розумом і серцем, що вона – найкраща з усіх жінок світу, тому що вона твоя дружина і мати твоїх дітей, отже, не зраджувати її навіть у думці. Може, шановний батьку, тобі здаються дивними слова, може ти думаєш: яке це має відношення до виховання дітей? Пряме, безпосереднє! Подружня любов – це ті найтонші корінці, що живлять дерево материнської й батьківської мудрості. Там, де ці корінці вмирають, зникає і справжня батьківська-материнська любов [4].» Дитина – це дзеркало, яке відображає сімейні відносини та цінності. В родині, де батько любить матір, дитина розвивається гармонійно не тільки фізично, а і духовно. В.О.Сухомлинський вважав за необхідне ввести в зміст загальноосвітньої школи необхідний мінімум педагогічних знань, виховувати майбутніх батьків, морально готувати їх до великої відповідальної батьківської місії.

У сім'ї, де є діти, повинна відчуватись батьківська влада. Помиляються ті батьки, які вважають, що спочатку діти повинні зрозуміти необхідність покори, а потім вже вони самі будуть коритися. Насправді справа відбувається якраз навпаки: звичка до покори, слухняності, вироблена з раннього дитинства, пізніше знаходить своє відображення і в свідомості, в розумінні необхідності коритися. Якщо ж дитина на практиці переконується, що його примхи виконуються, що його непослух не тягне для нього ніяких неприємних наслідків, він звикає вередувати і не слухатися, а пізніше приходиться до «переконання», що так і має бути. Щоб сформувати у дитини правильне поняття про батьківську владу, треба найтіснішим чином пов'язувати їх із звичкою до покори, слухняності. Життєва практика дитини починається задовго до логічного розуміння їм словесних доводів і висновків. У процесі цієї практики дитина повинна отримати досвід покори, досвід підпорядкування. Авторитет батьків залежить від багатьох умов. Одним з таких неодмінних і важливих умов є правильне, уміле використання батьківської влади. Батьківська влада - це не тільки право, а й мистецтво[1].

Помилки у вихованні, як зазначив Василь Олександрович, відбуваються через низьку педагогічну культуру батьків. Щоб вирішити цю проблему на базі Павлівської школи, де викладав В. О. Сухомлинський було створено батьківський університет, де була чітка систему педагогічної освіти і пропаганди педагогічних знань серед населення, батьків і навіть старшокласників. У ньому кілька груп. Перша - для молодого подружжя, у яких ще немає дітей. У другій займаються батьки дошкільнят - дітлахів, яким належить надходити в перший клас, а також створені спеціальні групи для батьків і матерів учнів різного віку. Так, на заняттях молодят - майбутніх батьків - розмова ведеться головним чином про культуру взаємин подружжя, про вміння людини керувати своїми бажаннями, узгоджуючи і погоджуючи їх з бажаннями інших людей. Якщо уважно проаналізувати те, що в життєвому плаванні називається щастям і нещастям, удачею і невдачею, духовним багатством, створюваним удвох (а потім і сімейним колективом), - все це ґрунтується на культурі людських відносин. Дитина вчиться в школі десять

років, а його батьки вчать у своєму університеті тринадцять років. Усі недоліки у вихованні дітей, на думку В. О. Сухомлинський, можна подолати тільки завдяки тісній співпраці школи і батьків. У вихованні педагогічної культури батьків, вчителі прагнули до певної системи і послідовності. Поряд з порадами про здоровому режимі праці відпочинку дитини, про багатогранну діяльність в дитинстві звертаємо особливу увагу на духовне виховання дітей. Зокрема, надаються конкретні поради, як розвивати почуття у дітей. Василь Олександрович підкреслював, що це -одна з головних основ виховання інтелектуального багатства. Почуття - це вікна в навколишній світ, через які дитина пізнає все, що поза ним. На заняттях педагога прагнуть конкретно розібрати, що означає правильно виховувати дітей, підлітків, юнаків та дівчат. Не проголошують гасла і заклики, до яких, на жаль, іноді зводяться батьківські збори, а дають слухні поради батькам і матерям[2]. Батьківська мова, батьківська життєва мудрість - невичерпне джерело народної педагогіки. Якщо доброзичливо підійти до цього джерела, внести в нього наукові знання - наша суха педагогічна теорія заграє, зацвіте, оживе.

В. О. Сухомлинський вважав, що, яким би успішним не було виховання, впливу самого авторитету батьків і дорослих, позитивного прикладу і т. п. для формування всебічно розвиненої особистості не досить. Виховання має доповнюватися самовихованням, тобто зусиллям самої дитини або підлітка, спрямованим на самостійне вироблення потрібних ціннісних морально-вольових чи інтелектуальних рис і якостей особистості і ліквідацію негативних. «Виховання може бути безрезультатним, – пише В.О.Сухомлинський, – якщо молода людина з ранніх років не буде виховувати сама себе, коли виховання не буде доповнюватися самовихованням [5, 56].»

В. О. Сухомлинський звертає увагу батьків на трудове виховання, так як праця формує особистість дитини. Винятково важливим елементом сімейного виховання є трудова гарт дітей. Здається, ідеалом тут повинна служити мудра заповідь народної педагогіки: дитині треба трудитися з того моменту, як він навчився тримати ложку в руках і нести їжу з тарілки в рот. Праця в сім'ях стає основою культури людських взаємин. Червоною ниткою тут проходить ідея праці для людини, для його щастя і блага. Разом з батьками і матерями ми добиваємося того, що з перших кроків свого свідомого життя і до змужнілого віку дитина, підліток, щось створює для людей. Багаторічний досвід переконує в істинності дуже важливої педагогічної закономірності: там, де джерелом радості дитини, підлітка є праця для людей, суспільства, абсолютно немає покарань . У них просто немає потреби, питання про покарання навіть не постає. А раз немає потреби у покаранні - значить, немає порушників дисципліни та неорганізованості [3,52]. За думкою В.О.Сухомлинського, в праці розкриваються здібності, моральні та інтелектуальні сили молодої людини, формується її особистість. Дати дитині радість творення, радість праці, праці на благо людей - це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що В. О. Сухомлинський приділяв особливу увагу педагогічній культурі батьків, виявляв недоліки у вихованні та пропонував шляхи подолання проблем. Також

В. О. Сухомлинський стверджував, що велику роль у сімейному вихованні відіграє праця. Саме трудове виховання допомагає дитині розвиватися гармонійно та вдосконалювати себе як особистість. Опрацювавши праці відомого педагога ми можемо виділити ключову ідею-це любов до дитини, саме вона є запорукою успішного виховання. Свою дитину потрібно любити і підтримувати так, щоб вона відчувала вашу турботу про неї і передавала ці відчуття наступному поколінню.

Подальші дослідження передбачається вивчення питання педагогічної культури батьків у працях провідних педагогів світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Важная сторона родительского авторитета/ В. А. Сухомлинский// Семья и школа. - 1952. - №10.
2. Воспитание без наказаний/ В. А. Сухомлинский // Правда. - 1968. - 25 март. (№85)
3. Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви. - М. : Мол. гвардия, 1988. - 304 с.
4. Сухомлинський В.О.Батьківська педагогіка // Рад. Україна. - 1968. – 8 груд.-284 с.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка // Рад. Школа. – К., 1978.

Бондарєва Анастасія
УДПУ імені Павла Тичини

АНГЛІЦИЗМИ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Англійська мова стала справді світовою мовою. Нею володіє близько півтора мільярда осіб. Вісімдесят відсотків наукових досліджень у світі вперше публікується англійською. Нею друкується близько п'ятдесяти відсотків із 10000 щоденних газет. Англійська мова є рідною для 12 націй, які налічують 350 мільйонів осіб (Велика Британія, США, Канада, Австралія, Гренада, Барбадос, Гвіана, Ямайка, Багами, Трінідад та інші). Її словниковий запас налічує півмільйона слів. Нині американець чи англієць, подорожуючи світом, може розмовляти лише англійською, розшукати екземпляр "Times", придбати звичний для нього "Big Mac". Сьогодні англійська мова має міцні зв'язки із іншими мовами індоєвропейської сім'ї, якими розмовляє третина людства.

Хотілося б зазначити, що українська мова завжди була відкритою для запозичень. Особливо активно цей процес відбувається наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., коли значною мірою активізувалися україно-англійські мовні контакти у різних сферах діяльності: в економіці (*фандрейзинг, баєр, лот*); у суспільно-політичній сфері (*аплікант, омбудсмен, ньюсмейкери, спічрайтер*); у засобах зв'язку, ЕОМ (*роумінг, баннер, лептон, і-мейл, он-лайн*); у науці, культурі, освіті (*едиція, перфоманс, коледж, гендер, уфологія, фентезі*), зокрема у молодіжній субкультурі (*ді-джей, рейв-культура, чил-аут*), у масовій

культури (*трилер, блокбастер, хепі-енд*); у спорті (*стритбол, маунтинборд, скейтинг, ферплеї*); у побуті (*фліпси, хот-дог, сигнет, памперси, степлер*); у ЗМІ (*копірайтер, програма у стилі "лайф", інтерв'юер*); у рекламі (*слоган, біг-борд, басорама, пабліситі, шоуїнг*); у дизайні (*стайлінг*) [4; 6-36], [3].

В останнє десятиліття ХХ ст. та на початку ХХІ ст. значно посилюється процес запозичення англійських лексем в українську мову. Це було зумовлено суспільно політичними та економічними перетвореннями в Україні, відкритістю й інтеграцією в міжнародні культурні та інформаційні сфери. «Англо-американське домінування у глобальній комунікації можна охарактеризувати в багатьох категоріях, але насамперед зазначимо, що у ХХ ст. цей феномен виявився у 4 площинах: англійська, як світова мова, поп-культура, комунікаційні технології та інформація» [1; 25].

Як вже було зазначено, англійська мова набула досить широкого вжитку майже у всьому світі і це справило неабиякий вплив на молоде покоління. Виникнення жаргону із використанням англомовних запозичень є результатом не стільки експансії самої англійської мови (покращення і збільшення вивчення іноземної мови в школі, поширення літератури англійською мовою, інтенсифікація міжнародних зв'язків), скільки популяризацію західного способу життя, бажання молодих людей бути схожими на героїв популярних кінофільмів, телепередач, а звідси – часто спостерігається механічне перенесення англійських лексем на український ґрунт.

Запозичення з англійської мови у молодіжний жаргон уже має свою «історію», яка характеризується «хвилеподібністю»: 60-ті роки, хвиля 70-80-х, кінець 90-х років. Якщо на ранньому етапі цього процесу можна було говорити про англомовні елементи у жаргоні певної групи молоді (яка безпосередньо контактувала з іноземцями, частіше мешканці великих міст), то сьогодні ареал поширення таких лексем значно збільшився.

У жаргонізованому мовленні сучасної молодої людини можна помітити кілька лексем-англіцизмів, які вона використовує постійно, інші ж перебувають на периферії (мовець розуміє їх значення, але сам майже не використовує). При невимушеному спілкуванні вживання англіцизму служить певним контрастом, оригінальною лексемою з підвищеною експресивністю на фоні розмовної стилістично зниженої лексики. У ході проведеного науковцями соціолінгвістичного дослідження серед молоді з'ясувалося, що до найуживаніших слів належать іменники: *герл, сейшн, шузи, паті* та прикметники: *драйвовий, о'кейний, суперний* та інші. До деяких лексем (*вайтовий, лукать, покет, спектра*) респонденти легко віднаходили українські відповідники, але зазначали, що їх вживання є епізодичним, час від часу [2; 20-101].

Процес запозичення англіцизму у жаргон має дещо специфічний характер, на відміну від запозичень до літературної мови, де причиною запозичення є відсутність лексеми на позначення тієї чи іншої реалії, жаргон запозичує лексичні елементи для номінації таких понять, які вже мають словесне оформлення у літературній мові. Це свідчить про вторинний характер

молодіжного жаргону, його субхарактер, орієнтацію на систему літературної мови.

Необхідно зазначити, що процес виділення слів англійського походження у словниковому запасі української мови є достатньо нелегким завданням, що пов'язано із факторами теоретичного, історичного, етимологічного та методологічного характеру. Етимологічний склад самої англійської лексики, як відомо, становить в основному запозичення різних мовних пластів та епох (приблизно 75 %), а власна лексика англійської мови має у більшості випадків паралелі в інших германських мовах [4; 66-72].

Виявлення причин запозичень-англіцизмів в українську мову більшістю вчених проводилося без чіткої диференціації мовних (внутрішньомовних, внутрішніх, інтролінгвістичних, лінгвістичних, лінгвальних) і немовних(позамовних, зовнішніх, екстралінгвістичних, екстралінгвальних) чинників.

Отже, як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, для сучасного стану української літературної мови основними позамовними причинами масового запозичення англіцизмів є розвиток економічних зв'язків України з англійськими країнами, інтенсивне технічне переустаткування побуту українців, підвищення їх комп'ютерної грамотності, усунення політичної цензури та соціальний престиж англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Босак Н. Ф. Причини появи запозичень-англіцизмів в українських ЗМІ / Н. Ф. Босак, В. А. Печерська // Матеріали II Международной научной конференции [«Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках»], (Днепропетровск, 14–15 апреля 2005 г.). – Д.: Пороги, 2005. – С. 43–45.
2. Краткий словарь американского сленга. Под. Ред. А.В. Бушуева и Т.С. Бушуевой. – Смоленск: Редакционно-издательский центр «ТОК», 1993. – 201 с.
3. Стишов О. С. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Стишов О. С. – 2-ге вид., переробл. – К.: Пугач, 2005. – 388 с. – Бібліогр.: С. 289–331
4. Сучасний словник іншомовних слів. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
5. Українська журналістика: вчора, сьогодні, завтра / За заг. ред. проф. В. І. Шкляра. – К., 1997. – 144 с.

Яна Бондарук
УДПУ імені Павла Тичини

ЧИ ПОТРІБНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ І ЗАВДАНЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ?

Стрімкі зміни, які нині відбуваються у глобалізованому суспільстві ставлять все вищі і вищі вимоги до середньої освіти, основне завдання якої має

полягати у підготовці молодого покоління до продуктивної діяльності у сучасному глобалізованому світі.

Досить часто сучасна середня освіта неспроможна забезпечити якісну підготовку учнів до навчання у вищій школі, побудови професійної кар'єри, сімейного життя. За цих обставин професія вчителя є надзвичайно складною і відповідальною. Важливою умовою ефективного розвитку сучасної системи середньої освіти є підготовка та неперервний професійний розвиток учителів, які мають бути висококваліфікованими фахівцями впродовж усього періоду педагогічної діяльності. Проте, варто зазначити, що навіть досвідчений учитель-фахівець не зовсім спроможний забезпечити ефективно навчання і виховання учнів, якщо відсутня чітка система моніторингу якості неперервного професійного розвитку педагогів.

У галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (наказ МОН № 1176 від 14.08.13 року) зазначається про важливість поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду організації освітньої сфери з метою оновлення й поліпшення вітчизняної педагогічної освіти на всіх її рівнях [1].

Цінним є досвід США, де в останні роки відбувається переосмислення завдань і функцій професії вчителя, поліпшення процесу навчання, вдосконалення держаних стандартів професійного розвитку вчителів і навчання учнів.

Питання розвитку й удосконалення післядипломної педагогічної освіти досліджено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (С. Арчібальд, Н. Білик, С. Болсун, І. Ганченко, Л. Дарлінг-Хеммонд, І. Зязюн, Т. Кочарян, В. Кремень, А. Кузьмінський, Н. Кутєєва, Т. Макаренкова, М. Малишева, Л. Мітіна, В. Олійник, В. Руссол, І. Сотніченко, І. Томас, Н. Чепурна та ін.). Проте, зазначимо, що питання дослідження важливості переосмислення функцій і завдань сучасних учителів-практиків залишається все ще недостатньо вивченим.

Мета нашого дослідження полягає в спробі розв'язання цієї проблеми й визначені рівня необхідності оновлення професійних функцій і завдань педагогів для якісного навчання й виховання учнів.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що основним підґрунтям для вдосконалення сучасної системи післядипломної педагогічної освіти у США є колективна співпраця педагогів з усіма учасниками навчально-виховного процесу. По-перше, нині важливим стає осмислення необхідності підготовки учнів до продуктивної діяльності у сучасному світі з швидкозмінною економікою. За цих умов необхідно послаблювати регіональну й соціально-економічну нерівність шляхом забезпечення якісного навчання в усіх загальноосвітніх школах. По-друге, підтримка вчителів-практиків у професійному зростанні на рівні кожної школи сприятиме поліпшенню навчання учнів. Крім того, на сучасному етапі розвитку післядипломної педагогічної освіти необхідним є організація тісної колективної співпраці вчителів з метою визначення і впровадження у навчальну практику кращих зразків педагогічного досвіду та тісна співпраця з батьками, що сприяє ліпшій

організації навчального процесу учнів. І останнє, постійна взаємодія вчителів із суспільством через організацію різноманітних освітніх програм і проектів забезпечує відкритість і ефективність демократичного, справедливого, якісного навчання [3, 1-24].

Педагогічна діяльність сучасного вчителя передовсім має ґрунтуватися на колективній відповідальності за якісне навчання учнів і колективній свободі для створення сприятливих навчальних умов.

Учені визнають, що нині дещо неактуальною та недієвою є структура системи шкільної освіти, яка побудована за ієрархічним принципом: адміністрація на місцевому рівні – на рівні школи – і вже потім учителі, які встановлюють власні правила за зачиненими дверима у класі.

Ефективність навчання і професіоналізм педагогів можуть бути ліпшими, якщо освітяни працюватимуть і нести відповідальність за навчання учнів разом, якщо пропозиції й проекти вчителів враховуватимуться під час укладання навчальних програм і планів. Саме в педагогічній освіті, як в підсистемі освітньої сфери, повинні бути систематичні зміни, які спрямовувалися б на активну співпрацю вчителів-практиків з метою оновлення і поліпшення навчання учнів. Крім того, колективна відповідальність освітян сприятиме залученню учнів до активної участі у власному навчальному процесі [2,269-287].

Дослідники післядипломної педагогічної освіти визнають, що інформаційно-комунікаційний прогрес сьогодення визначає нові завдання вчителя, які мають бути спрямовані на поліпшення показника успішності учнів у простий і водночас доказовий спосіб [5].

1. Навчання учнів має бути у центрі всього, що робить учитель. Сучасний складний світ має суттєвий вплив на навчання учнів. Учитель має визнавати індивідуальність кожного учня і з повагою ставитися до його національних, етнічних, мовних, гендерних, релігійних, культурних, соціо-економічних та інших особливостей.

З метою організації ефективного навчання учнів потрібно здійснювати трансформацію шкільної системи, яка нині ґрунтується на етапах навчання і екзаменах, в систему, орієнтовану на практичне використання знань, що відповідало б державним стандартам навчання. Оскільки час, необхідний для вивчення і засвоєння нового матеріалу для кожного учня є різним. Якісне навчання учнів і їх здоров'я – це саме ті категорії, які повинні враховуватися при визначенні й організації ефективних моделей навчання, структури школи, позакласної діяльності учнів.

2. Саме вчителі несуть основну відповідальність за навчання учнів. Нині професійна діяльність має ґрунтуватися на концепції колективної автономії, яка полягає в організації постійної співпраці вчителів-практиків у групах для обговорення й аналізу педагогічної діяльності кожного вчителя відповідно до стандартів навчання.

3. Висококваліфіковані вчителі сьогодення колективно несуть відповідальність за оцінювання рівня професійної компетенції кожного вчителя. Підготовка учнів до продуктивної діяльності у XXI ст. прямо залежить

від якісних змін функцій і задінь усіх складових системи неперервної педагогічної освіти. Важливим стає співпраця вчителів з адміністрацією школи для організації вискоєфективних систем оцінювання, де вчителі беруть активну участь у процесі моніторингу рівня професійності своїх колег, в організації професійних навчальних планів [4, 293-312].

Таким чином, аналіз основних підходів до визначення особливостей професії сучасного вчителя у США засвідчив, що переосмислення завдань і функцій сучасного вчителя-практика є важливою умовою вдосконалення навчально-виховного процесу учнів у загальноосвітніх школах, що продиктовано стрімким розвитком глобалізованого суспільства.

Основні завдання і функції освітян мають бути зорієнтовані на розвиток індивідуальності кожного учня через неперервну співпрацю і взаємодію з усіма учасниками навчально-виховного процесу та неперервне професійне вдосконалення впродовж усього періоду педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти // Освіта UA. Середня освіта [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ . – Дата звернення: 28.02.2014.
2. Bohn C. M. The first days of school in classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers / C. M. Bohn, A. D. Roehrig, and M. Pressley // *Elementary School Journal*. – 2004. – No. 104(4). – P. 269-287.
3. Darling-Hammond L. Recognizing and enhancing teacher effectiveness / L. Darling-Hammond // *International Journal of Educational and Psychological Assessment*. – 2009. – No. 3. – P. 1-24.
4. Matsumura L. C. Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools / L. C. Matsumura, S. C. Slater, and A. Crosson // *Elementary School Journal*. – 2008. – No. 108(4). – P. 293-312.
5. Tucker Marc S. Standing on the shoulders of giants: An American education agenda for education reform / Marc S. Tucker. – Washington, DC: National Center on Education in the Economy, 2011. – 52 p.

**Булгару О.
Мальованець Я.
УДПУ імені Павла Тичини**

**АНГЛІЙСЬКА ЕКОНОМІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ
ПЕРЕКЛАДУ**

Однією з особливостей спеціальних, а також економічних текстів, є насиченість спеціальними термінами. Терміни досить частотні і відіграють важливу смислову роль.

Правильний переклад термінів у будь-якій галузі знань, у тому числі й у сфері економіки, є досить складним завданням.

При аналізі сучасної практики перекладу в області економіки і фінансів доцільно згадати В.Н. Комісарова: "Передусім, значно зросли вимоги до точності перекладу. Якщо перекладачі художньої літератури допускали іноді, як відомо, всілякі відхилення, то це у гіршому разі призводило до перекручування уявлення про творчу манеру автора і про літературні достоїнства твору. Проте перекручення в технічному, комерційному, дипломатичному перекладах можуть мати серйозні наслідки - політичні конфлікти, матеріальні втрати, людські жертви і навіть новий Чорнобиль. Тому вільний переклад вважається в таких областях абсолютно неприпустимим, і перекладачі намагаються як можна точніше передати усі деталі змісту оригіналу, уникаючи в той же час буквализму, що спотворює цей зміст або утрудняє його сприйняття"[4].

Інший лінгвіст-перекладач, Б.Н. Клімзо відмічає: "Переклад відповідних документів (фінансово-економічного характеру) вимагає спеціальних економічних знань і розуміння західних реалій, які слабо висвітлені в економічних словниках. Тому, як і у випадку з юридичними документами, за переклад економічних текстів треба братися перекладачам, що спеціалізуються в області економіки. Проте знову ж таки, як і у випадку з юридичними текстами, перекладач-неспіціаліст може досить швидко накопичити економічні знання, що пов'язані з проектами. Саме тому філологи, що встали на шлях перекладу, вважають за краще спеціалізуватися в юридичній або економічній області" [3].

Якщо завдання перекладу - забезпечення еквівалентності як "спільності змісту текстів оригінала і перекладу", то при перекладі спеціальних (фінансових і економічних) текстів термінам слід приділяти особливу увагу: саме вони визначають інформаційний зміст спеціального тексту, будучи своєрідними ключами, що організують, структурують і кодують спеціальну інформацію. Отже, що стосується термінів, то найгостріше встає питання про можливість досягнення еквівалентності при існуванні відмінності кодових одиниць, що представляє, на думку Романа Якобсона, "кардинальну проблему мови і центральну проблему лінгвістики" [6].

Практично усі лінгвісти погоджуються з тим, що "абсолютна тотожність кодів суперечить природі мови". Можливість абсолютно повної і точної передачі змісту оригіналу при перекладі фінансових і економічних текстів обмежена, передусім, відмінностями в мовних системах; крім того, їй перешкоджають різні традиції номінації понять, що склалися в кожній з мов, а також відмінності явищ самої дійсності.

Економічна термінологія не раз була також об'єктом аналізу українських мовознавців (Т.Панько, Г.Чорновол, О.Чуешкова).

До основних способів утворення нових термінів відносяться наступні:

- просте запозичення(транскрипція і/або транслітерація);
- калькування;
- описовий переклад;
- створення терміну на основі вже наявних інших слів української мови, близьких за значенням [2].

Отже, для того, щоб уникнути наявності різних варіантів при перекладі економічних термінів з англійської мови на українську, треба враховувати когнітивні моделі, які лежать в основі того або іншого тексту. Так, у вузькоспеціалізованих економічних текстах зазвичай даються факти і звіти про стан фондових ринків, аналізуються звіти про прибутки і збитки компаній. Такі статті ми можемо зустріти у виданнях як "Wall Street Journal", "Weisenberger Investment Companies Annual Handbook" [5].

Популярно-економічні тексти найчастіше описують людей, що досягли певних успіхів у сфері економіки, або незвичайні проекти або ідеї. Як правило, такі статті публікуються у виданнях "The Economist", "Business Central Europe", "Financial Times".

Таким чином, для популярно-економічних текстів краще всього використати метафори, які допоможуть зробити економічну термінологію доступною для широкого кола читачів, які мають лише найзагальніше уявлення про значення деяких економічних термінів [1].

Узагальнюючи усе вищезазначене можна зробити наступні висновки:

- при перекладі текстів економічної спрямованості слід завжди пам'ятати, що практично жодне слово не перекладається своїм основним словниковим значенням, а, отже, основним чинником у виборі правильного слова є контекст в найширшому розумінні цього терміну;
- не приступати до перекладу, чітко не розібравшись в тематиці тексту, що перекладається, і суті процесів і явищ, що описуються;
- вивчати питання теорії і практики, економіки і бізнесу;
- завжди пам'ятати про пріоритети перекладу : перекладач повинен передати сенс тексту, що перекладається; мова, на якій ведеться переклад, повинна виглядати грамотно з точки зору носія мови; перекладач повинен зберегти близькість до первинного тексту.

Отже, економічний переклад відрізняється чіткістю і сухістю викладу, тому від перекладача потрібно не лише відмінне знання мови, але і спеціальні знання у сфері економіки, позабіржової торгівлі на ринку, фінансуванні і усіх понять, що пов'язані з економікою і фінансами. Тому перекладач економічних текстів повинен володіти термінологією, бути украй уважним.

Виконаний переклад повинен повністю відповідати первинному тексту в смисловому аспекті без зайвої інформації, навіть якщо вона пов'язана з цією сферою.

Труднощі економічного перекладу - це точне наслідування формулюванням і правилам. Окрім чіткого розуміння фінансово-економічної термінології, при виконанні цього виду перекладу перекладач також має бути дуже уважним - адже щонайменша неточність або помилка в перекладі

економічних або фінансових документів може завдати значного матеріального збитку.

Економіка і фінанси - це одна з областей, які знаходяться в постійному розвитку. Відповідно, з'являються нові терміни, які не так просто перекласти необхідною мовою. Неологізми, що з'являються, частенько можуть збити з пантелику досвідченого перекладача. Крім того, досвідчений перекладач економічних і фінансових текстів завжди має бути в курсі усіх нововведень і змін нормативного характеру.

Економічний переклад багато в чому виходить за рамки безпосередньо технічного перекладу і вимагає від перекладача особливих знань і розуміння відмінностей і особливостей, існуючих в практиці складання економічних документів, застосування законодавчих норм і трактування термінів в нашій країні і за кордоном.

Переклад банківсько-фінансових текстів більшою мірою, чим інші види і жанри перекладу, припускає не лише роботу із словниками і довідниками, але і - там, де в цьому виникає необхідність - консультування фахівців з перекладу найбільш складних термінів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дячук Т.М. Специфіка сучасної соціально-економічної термінології / Т.М. Дячук// Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць.– К.: 1997.– С.85-87.
2. Економічний словник-довідник / За ред. док.ekon. наук., проф. С.В. Мочерного. – К.: Феміна, 1995. – 368 с.
3. Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика/Б. Н.Климзо. – М.: Изд-во Р. Валент, 2002. – 286 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб.для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н.Комиссаров. –М.:Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Раєвська Н. М. Englishlexicology / Н. М. Раєвська. – Київ, 2001. – 234 с.
6. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике/Р.Якобсон. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 16–24.

Бурла Вадим
УДПУ імені Павла Тичини

**ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ В
ХУДОЖНІХ ТВОРАХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

У процесі перекладу текстів художнього стилю, перекладачеві доводиться вирішувати як мовні, лінгвістичні проблеми, обумовлені розходженнями в семантичній структурі й особливостями використання двох мов у процесі комунікації, так і проблеми соціолінгвістичної адаптації тексту.

Одна з основних особливостей перекладу художніх текстів виражається в змістовному співвідношенні між оригіналом і перекладом, а також у передачі соціолінгвістичних аспектів тексту перекладу. Для досягнення адекватності нерідко буває необхідним адаптувати як змістову частину тексту, так і її форму, що часто носить компромісний характер. Деякі особливості перекладу пов'язані зі специфікою мов (німецької або української), тобто мови на яку (з якої) здійснюється переклад. Наприклад, в процесі перекладу може відбуватися заміна заперечення на ствердження, яка в свою чергу також має зворотню функцію, можуть використовуватися такі суто технічні прийоми як калькування, компенсація лексичних втрат, заміна стану з активного на пасивний і навпаки [2].

Вивчення різних аспектів даного питання дає можливість спочатку позначити деякі проблеми, пов'язані з власне перекладом текстів з німецької мови на українську, і знайти основні перекладацькі трансформації, які використовуються в процесі перекладу художніх творів. В свою чергу це дозволить виявити суттєві особливості і відмінності специфіки перекладу художніх творів від інших стилів, розробити їх класифікацію, виділити основні складові частини, встановити найчастіше використовувані перекладацькі граматичні та лексико-семантичні трансформації при перекладі німецьких художніх текстів на українську мову, скласти, на основі проведеного аналізу, певний алгоритм, який би міг полегшити процес перекладу тексту для цільової аудиторії.

Вивченням проблем перекладу займалися такі вітчизняні вчені перекладознавці як Комісаров В. Н., Ахманов О. С. та ін.

Головною вимогою до перекладу, процесу трансформації мовного фрагменту з однієї мови в іншу, є адекватність, тобто точна передача форми і змісту вихідного матеріалу рівноцінними засобами. Під час перекладу тексту, окрім дотримання денотативного та конотативного комплексів змісту, слід звернути увагу також на прагматичний компонент. У процесі перекладу здійснюється прагматична адаптація вихідного тексту, внесення певних поправок на соціально-культурні, психологічні та інші відмінності між одержувачами вихідного і перекладеного текстів. Поряд із зіставленням різних мовленнєвих систем, в процесі перекладу відбувається співставлення різних культур. Прагматичний фактор є одним з найбільш важливих факторів, котрі визначають не тільки спосіб реалізації процесу перекладу, а й сам обсяг переданої інформації. Цілком звичайною є ситуація, за якої екстралінгвістична інформація, наявна в розпорядженні носіїв іноземної мови і «мови яка перекладає», не збігається – тобто «фонові знання» людей, котрі розмовляють на іноземній мові та людей які розмовляють на «мові яка перекладає», виявляються різними. В результаті – багато з того, що є зрозумілим і очевидним для носіїв іноземної мови, є малозрозумілим або взагалі незрозумілим для

носіїв «мови яка перекладає» (і навпаки). Перекладач, не може не враховувати цього у своїй діяльності. Навіть «найточніший переклад» не досягає мети, якщо він залишається незрозумілим для тих кому він призначений. Тому облік прагматичного фактора є необхідною умовою для досягнення повної перекладацької адекватності.

Безеквівалентною лексикою прийнято називати слова і стійкі словосполучення в іноземній мові, які не мають більш-менш повних відповідників у вигляді лексичних одиниць (слів і стійких словосполучень). Відсутність в українській мові лексичного еквівалента для лексичної одиниці в німецькій мові не означає, що її значення взагалі не піддається відтворенню при перекладі. Як правило, переклад відбувається за допомогою певних прийомів. Лексична безеквівалентність в перекладі має не абсолютний, а відносний характер.

Серед існуючих способів передачі безеквівалентної лексики при перекладі виокремлюють наступні:

- повна транслітерація, наприклад: Bruderschaft (брудершафт), Buchhalter (бухгалтер), Butterbrot (бутерброт), Wunderkind (вундеркінд), Rucksack (рюкзак);
- калькування, наприклад: Kindergarten (дитячий садок), Landhaus (заміський будинок), Bundeskanzler – федеральний канцлер, Museeninsel – острів музеїв;
- наближений переклад, наприклад: Santa Nikolaus (Дід Мороз);
- транслітерація іншомовного кореня з використанням суфікса або закінчення, відповідно до правил словотворення і морфології мови перекладу, наприклад: der Nazi - нацист.
- транскрипція, наприклад: Goethe (Гете), Strudel (штрудель)
- описовий переклад, наприклад: das Fachwerkhaus (каркасне спорудження), die Praline (шоколадні цукерки з начинкою) [5].

Приєм транслітерації доречний, тільки в тих випадках, коли еквівалент дійсно відсутній. Слід мати на увазі, що транслітерація може викликати у читача неадекватне сприйняття. Необґрунтована транслітерація призводить до засмічення мови перекладу. Проблема явища транслітерації, як способу перекладу безеквівалентної лексики, є її ненадійність, в тому сенсі, що транслітеруючи нове, часто малозрозуміле слово, перекладач по суті передає лише його графічну або фонетичну оболонку [4]. Змістовна ж сторона слова розкривається в кращому випадку лише завдяки контексту. Недостатнє розкриття сенсу даного поняття можна компенсувати не тільки через контекст, а й завдяки приміткам. Однак потрібно зазначити, що транслітерація в багатьох випадках є чи єдиним можливим прийомом відтворення безеквівалентної лексики.

Калькування. Суть цього прийому полягає в тому, що складові частини безеквівалентної лексичної одиниці замінюються на їх дослівні відповідники. Таким чином, наприклад, був введений в український вжиток термін дитячий садок (калька німецького Kindergarten). Як і транслітерація, калькування характеризується високим рівнем «механічності». Перевагою наближеного

перекладу є його зрозумілість для цільової аудиторії, якій в ролі еквівалента пропонується «рідне» поняття. Для наближеного перекладу характерним є явище національно-культурної асиміляції [1].

Проблема вибору способу передачі значення тієї чи іншої лексичної одиниці взятої з німецької мови постає лише в тому випадку, якщо ця одиниця неосвоєна в українській мові, тобто не ввійшла в її словники, довідники з відповідної тематики. При перекладі освоєних лексичних одиниць використовуються існуючі «готові» відповідники, наприклад: Sachsen - Саксонія, Friedrich-Schiller - Denkmal – пам'ятник Ф. Шиллеру. Вирішення питання щодо вибору певного прийому при перекладі безеквівалентної лексичної одиниці безпосередньо залежить від завдання, яке стоїть перед перекладачем: зберегти колорит мовної одиниці з можливими «збитками» для семантики або передати значення реалії (якщо воно невідоме), втративши при цьому колорит. Для цього необхідно володіти певного роду супроводжуючою інформацією, загальнолюдськими, культурно-історичними та країнознавчими фоновими знаннями, які складають частину національної культури та якими володіють члени певної національно-мовної спільноти [3].

Порівняльний аналіз способів передачі безеквівалентної лексики дозволяє зробити висновок, що не існує універсальних прийомів перекладу безеквівалентної лексики. В кожному окремому випадку перекладу тексту враховується контекст і фонові дані, а також майстерність перекладача. При цьому найбільш вживаними прийомами перекладу безеквівалентної лексики залишаються транслітерація і наближений переклад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипов А. Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский. – М. : Высшая школа, 1991. – 103 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. / Монография. – М. : Высшая школа, 1986. – 384 с.
3. Горячев В. А., Галицына Т. А., Гвоздюк В. Н. Формирование грамматического навыка в процессе обучения иностранному языку как аспект проникновения в информационное поле иноязычного текста / Педагогические науки. - 2011. - № 6. - С. 199-201.
4. Задворский С. Н., Гвоздюк В. Н., Галицына Т. А. О роли терминов в научно-технической литературе. Студенческий научный форум 2012 : [матер.] IV междунар. студ. электрон. науч. конф./РАЕ. - М., 2012. - С. 1-2. – URL: <http://www.rae.ru/forum2012/190/1727>.
5. Словарь иностранных слов. / Под ред. А. В. Боброва. – М.: Цитадель, 1999. – 336с.

Веремюк Людмила
УДПУ імені Павла Тичини

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В. А. ЛАЯ У СПАДКУ ОКРЕМИХ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХСТ)

На сучасному етапі модернізації змісту освіти висувуються завдання: відхід від авторитарної педагогіки; створення умов для формування активної, відповідальної, творчої, самостійної особистості. Один із шляхів вирішення цих завдань є вивчення, систематизація та впровадження в практику педагогічного досвіду вітчизняних та зарубіжних педагогів минулих століть.

Окремі аспекти проблеми розкрито у дисертаційних дослідженнях О.Барило (“Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття”), В.Лук’янової (“Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 р. ХХ століття”), А. Растигіної (“Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття”) та інших. Однак, окремо ідеї “школи дії” В. Лая та їх вплив на педагогічну теорію та практику України досліджено недостатньо.

На рубежі ХХ ст. існувало багато видань періодичної педагогічної преси котрі висвітлювали діяльність європейських педагогів, зокрема “Шлях освіти”, “Советская педагогика”, “Свободное воспитание”, “Радянська освіта”, “Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки”, “Світло”, “Комуністична освіта”, “Український історичний журнал”.

Оскільки предметом нашого дослідження є розвиток ідей “школи дії” у педагогічній теорії і практиці України, то нами здійснено аналіз статей, вміщених у зазначених вище періодичних виданнях. Результати його дозволяють зробити висновок, що ідеї “школи дії” були близькі таким педагогам як К. Ушинський, Я. Чепіга, Н. Крупська.

Слід зазначити, що “школа дії” В. А. Лая передбачала організацію навчально-виховного процесу через дію за схемою: сприймання – учень відчуває вплив ззовні (спостереження за навколишнім, сприймання за допомогою наочних посібників) → розумово переробляє його → виражає за допомогою різних засобів (словом, малюнком, експериментом, лабораторним дослідом, роботою в майстерні та ін.). Психологічні основи “школи дії” базувалися на вивченні природи дитини: **вроджених рефлексах та реакціях, які виявлялися в процесі гри та інших діях**; задатках, здібностях, вікових особливостях [1, 567].

Серед вітчизняних педагогів-просвітителів, прихильником педагогіки дії був Костянтин Дмитрович Ушинський. Його світогляд формувався під впливом російської та європейської філософської думки. Основою його педагогічної концепції була ідея про нерозривний зв'язок філософських поглядів і теоретичних педагогічних положень про природу людини, мету виховання як підготовку людини до життя, праці. Учений надавав великого значення праці в психічному й фізичному розвитку людини і вважав її важливим чинником морального виховання.

Про те, що педагогіка К.Д. Ушинського, це – педагогіка дії, писав С. Соловейчик у книзі “Час ученичества. Жизнь замечательных учителей”. На його думку, педагогіка дії, теорія виховання енергійної та працелюбної

людини, пропонована вітчизняним педагогом, спрямована на досягнення людиною щастя у праці життя [3; 137].

Основним положенням створеної К.Д.Ушинським педагогічної теорії є ідеал здорового виховання, що ґрунтується на вивченні та врахуванні природних потреб дитини. Видатний педагог досліджував особливості психічних станів хворої дитини і результати їх впливу на формування особистості. На його думку, тривалий стан фізичної ослабленості, викликаного хворобою, впливає на душевну діяльність дитини [1].

До кола представників експериментальної педагогіки слід віднести і видатного українського педагога, психолога, громадського діяча Чепігу (Зеленкевич) Якова Феофановича. Науково-педагогічна діяльність Я.Чепіги спиралася на ґрунтовні педологічні знання про дитину: фізіологію, антропологію, спадковість, вікові та індивідуальні психофізіологічні особливості, потреби та інтереси, задатки та творчі потенції. Ці ідеї знаходять своє відображення у сучасній теорії особистісно орієнтованого навчання та виховання. На думку Г. Іваниці, Я.Чепіга висуваючи ідеї трудової педагогіки, виходив з того, що у поєднанні з трудовим вихованням педагогічний процес потрібно подавати, добре розуміючи ту психологічну і навіть фізіологічну базу, що в певній мірі цей процес зумовлює [2; 89-91].

Подальшого розвитку набули такі гуманістичні ідеї В.Лая у працях Я.Чепіги, як забезпечення тісного зв'язку шкільного навчання з життям та досвідом дитини; індивідуалізація навчання; використання в освітньо-виховному середовищі різнобічних форм і видів творчої діяльності учнів; трудове виховання не лише як засіб практичної підготовки учнів до участі в суспільному виробництві, а й як найважливіший аспект їхнього духовного розвитку тощо [4, 4-9].

Зв'язок розумової та фізичної праці, запропонований В.Лаєм, простежується у працях державного діяча, теоретика та організатора радянської педагогіки та системи народної освіти Крупської Надії Костянтинівни. Вона, перебуваючи в еміграції, вивчала зарубіжну школу і педагогіку, брала участь у створенні радянської системи освіти й розробці її основних директивних документів "Положення про єдину трудову школу РРФСР" (1918 р.), "Основні принципи Єдиної трудової школи" (1918 р.) [2; 89-91].

Н.Крупська вважала, що шлях до знань лежить через фізичну працю, а знання окультурять її. Але, на її думку, не обов'язково години праці проводити у стінах школи. Фізичною працею краще займатися в родині, вдома, а її усвідомлення й окультурення має відбуватися в школі. Навчання і праця повинні бути органічно пов'язані. Адже, для більшості дітей трудове життя починається дуже рано. Н.Крупська вказувала на те, що справжню дитячу працю потрібно брати за вихідну точку і з нею поєднувати навчання. Якщо провести паралель між поглядами В.Лая і Н.Крупської на проблему взаємозв'язку між фізичною працею і навчанням, то, на думку обох педагогів, суть поєднання праці з навчанням полягає в тому, що робота виконана вдома стане цікавою, викликатиме спостережливість дітей, уміння систематизувати спостереження, організовувати працю у подальшому, стане джерелом

майбутніх робіт.

Отже, основними ідеями школи В. Лая є трактування єдності сприйняття, розумової переробки сприйнятого і вираження уявлень, що склалися через малюнок, макет, драматичний акт або будь-яку іншу дію, що сприяла пристосуванню дитини до навколишнього життя. При цьому враховуються принципи природовідповідності, індивідуальності, творчої діяльності, духовного розвитку. Саме такі ідеї прослідковуються у вітчизняних педагогів: К. Ушинського, педагогіка котрого ґрунтується на вивченні та врахуванні природних потреб дитини, на теорії виховання енергійної та працелюбної людини; Я. Чепіги, який вказував на тісний зв'язок між навчанням та досвідом дитини, індивідуалізацію навчання, використання в навчально-виховному процесі різнобічних форм і видів творчої діяльності учнів; Н. Крупської, на думку якої навчання і праця повинні бути органічно пов'язані. Використання спадщини цих педагогів все більше набуває актуальності в сучасній системі національної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 996.
2. Іваниця Г. Нові праці до питань трудової школи.//Радянська освіта. -1924.- №5-6.-С.89-91
3. Соловейчик С. Л. Час ученичества. Жизнь замечательных учителей. – М.: “Дет. лит.”, 1972. – С. 137.
4. Чепіга Я. Педологія, або наука про дітей.// Світло.-1911.-№5.-С.4-9

Галай Олена
УДПУ імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМИ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ТА МІЖЕТНІЧНИХ ВЗАЄМИН

Розширення потреб суспільства сучасної України в опануванні дедалі більшою кількістю культур та мов народів світу в поєднанні з досягненням відповідної пропорційності їх вивчення забезпечуватиме соціально-психологічну повноту взаємозв'язків і орієнтацій суспільної свідомості, її зрівноваженість і стійкість у динаміці загального розвитку цивілізації. Цим самим буде реалізовано психогігієнічний принцип рівноваги індивідуальної свідомості, стійкість якої забезпечує різноспрямованість, всеохоплюваність і спадкоємність духовно-інтелектуальних цінностей колективної індивідуальності кожної нації.

Проте, процес формування культури міжнаціональних стосунків не може ігнорувати національної етнопедагогіки. К.Д.Ушинський відзначав, що „виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найліпших системах, побудованих на абстрактних

ідеях або запозичених у іншого народу"[1,100]. Закономірності становлення й розвитку народної педагогіки, як вважає автор, є спільними для всіх народів, оскільки вони проходять однакові ступені розвитку, розв'язують загальну проблему підготовки молоді до життя і продуктивної праці, забезпечують передачу з покоління в покоління здобутих людством досвіду знань, виховання членів суспільства.

У складній системі домінуючих чинників культури міжнаціональних стосунків провідне місце займає національна свідомість. У трактування цього поняття вчені включають різні елементи, його вживають навіть замість поняття „етнічна свідомість" і навпаки. Прикладом цього може стати наступне висловлювання Ю. В. Бромля: „Етнічне - це начебто один бік національного, другий бік якого представляють соціально-економічні фактори"[2,29].

Е. Д. Сміт виділяє шість головних атрибутів етнічної спільноти: 1)групова власна назва; 2) міф про спільних предків; 3) спільна історична пам'ять; 4) один або більше диференційних елементів спільної культури; 5) зв'язок з конкретним рідним краєм; 6) чуття солідарності у значної частини населення"[3,30].

На нашу думку, національна самосвідомість це, насамперед, усвідомлення нацією самої себе, своїх інтересів і мети, і на цій основі зіставлення з іншими народами. Національна свідомість - це також усвідомлення всього середовища, в якому існує і розвивається нація і всі сфери взаємовідносин з іншими народами також. Національна самосвідомість відображає динаміку соціально-етнічних процесів і змінюється залежно від розвитку національних спільностей.

Національне виховання має стати суб'єктивним чинником формування в молоді культури міжетнічних стосунків, так як воно однаково стосується як українців, так і представників інших народів, що проживають на території України. „Саме принцип етнізації виховного процесу, — зазначено в Концепції національного виховання, - і передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності, і через пізнання власної історико-культурної спадщини дає змогу пізнати глибину взаємозв'язків кожного з них з українською нацією, її державою, переконатися, що саме українська незалежна, суверенна держава охороняє національні права всіх громадян України"[4,18].

Невірним було б сказати, що лояльне відношення до етносів, що населяють територію України, пов'язане лише з відродженням державності та розбудовою національної освіти. Відомо, що ще у 20 - 30-ті роки в Україні почала функціонувати система трансляції національно-культурної спадщини нацменшин, складовими якої були: діяльність державних громадських структур з розроблення проблем розвитку культур національних меншин; освітня політика суспільства щодо національних меншин; діяльність культурно-національних об'єднань, творчих організацій.

Особливу роль у використанні історико-культурної спадщини традицій відігравала школа. Важливі заходи з розвитку культури національних меншин передбачала низка постанов уряду України (наприклад, постанова Раднаркому

України від 23 грудня 1926 р. „Про задоволення культурних потреб національностей” стимулювала національно-культурне будівництво в республіці). Вже в 1931 р. в Україні функціонували 8 єврейських, 1 болгарський, 1 грецький театр, 79 польських бібліотек, 12 клубів, 71 хата-читальня. Більш як 100 томів нараховувала Центральна польська бібліотека в Києві. Помітну роль у культурному житті польського населення відігравав польський драмтеатр у Києві, Київський державний ансамбль польської народної пісні і танцю [5,14]. Почали діяти музеї національних культур. У 1924 р. було ухвалено створення музею відомого єврейського письменника Ш.Я. Абрамовича . Учні єврейських шкіл збирали матеріал про побут, культуру єврейського населення на Півдні України.

Активну роль серед дітей національних меншин проводив Київський дитячий театр ім. І. Франка, в якому спектаклі йшли трьома мовами: українською, російською та єврейською. Актори театру керували шкільними драматичними гуртками, влаштовували диспути. Враховуючи значну роль дитячих театрів у вихованні підростаючого покоління, колегія Наркому освіти в серпні 1927 р. ухвалила розширення мережі дитячих театрів, відкриття окремих театрів для дітей нацменшин.

Одним з найпопулярніших культурно-освітніх закладів серед дітей нацменшин були клуби. В Харкові активно діяли вірменський і польський клуби, які всю роботу проводили своїми національними мовами. У Тульчині, Одесі, Харкові, Бердичеві активно діяли єврейські клуби. Ці заклади впливали на формування в підростаючого покоління етнічної свідомості, моральності, прилучали дітей до скарбниць національної культури, втім, особливий акцент був на суспільно-політичній і трудовій формах роботи з дітьми. Найважливішими завданнями, що стояли перед національною школою в галузі виховання, були: широке залучення дітей національних меншин до масових дитячих організацій в дискусії на політичні теми (рішення Всеукраїнської Ради з дитячого руху, 1928 р.); в гуртках діти повинні були оволодівати навичками захисників Батьківщини, поглиблювати знання з хімії, авіації, знання таких засобів зв'язку, як телефон, радіо, телеграф. Як бачимо, виховну роботу кінця 20-х - початку 30-х років було значно політизовано. Найважливіші види діяльності дітей набули яскраво вираженої політичної спрямованості, майже не враховувалася природа дитини, її інтереси, національні особливості.

Аналізуючи історичний досвід відродження й розвитку культур національних меншин, слід враховувати, що цей процес було перервано й відновлено лише в кінці 80-х рр. Протягом десятиліть проводилася денационалізація різноманітних сторін життя етносів, що призвело до втрати значної частини національно-культурних досягнень, звуження сфери діяльності національних мов, непослідовності в розвитку й відродженні народної культури.

У розкритті сутності поняття культури міжетнічних стосунків ми погоджуємося із думкою В.С.Заслуженюка, який доводить, що міжнаціональні відносини здійснюються на трьох рівнях: міждержавному, міжгруповому і міжособистісному. Він зазначає, що „якщо соціумна культура міжнаціонального

спілкування лежить в основі національної політики держави, то культура міжнаціонального спілкування в багатонаціональних колективах є, в свою чергу, „інститутом злагоди" між представниками різних етносів, що захищає їхні інтереси, національні почуття і гідність, особистісна культура міжнаціонального спілкування означає вміння взаємодоповнювати культури різних націй та етнічних груп і будувати за цим принципом взаємовідносини на основі доброзичливості, співпереживання і поваги до кожної індивідуальності [6,67].

Відомий дослідник проблеми етнонаціональної політики та міжетнічних взаємин академік Ю.І. Римаренко до змісту культури міжнаціонального спілкування включає: 1) нормативні вимоги, зведеш в ранг закону, що регулюють взаємовідносини представників різних національностей і є обов'язковими для всіх членів суспільства; 2) традиційні норми взаємовідносин між представниками різних національностей, які склалися в процесі повсякденного спілкування і в яких відображено загальнолюдські ідеали братерства, дружби і поваги до інших народів; 3) соціальне орієнтовану на основі принципів демократизму поведінкову характеристику особи в умовах міжетнічного спілкування, а також характер і стиль поведінки, що відповідають цим вимогам [7,221].

Отже, в національних традиціях і культурі кожного народу є багато спільного, тому національна самосвідомість не обмежується лише рамками ставлення до своєї нації. Людина не може усвідомлювати свою належність до певної нації без зіставлення своїх національних ознак з подібними ознаками представників інших націй. Формування національної самосвідомості зумовлено так чи інакше наявністю міжнаціональних контактів, рівнем сформованості уявлень про національну ідентичність не лише свого, а й інших народів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Вибр. пед. твори: В 2 т. Т.1. – К., 1983. – с.100.
2. Бромлей Ю.В. Этнические аспекты современных национальных процессов. – Таллин, 1978. – с.29.
3. Сміт Е.Д. Національна ідентичність. – К., 1994 – с.30.
4. Концепція національного виховання // Рід. школа. – 1995. -- №6 – с.18.
5. Сухомлинська О. Етопедагогіка – засіб полікультурного виховання // Украинский обозреватель. – 1994. – № 8. – С. 13-17.
6. Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування // Педагогіка і психологія. – 1999. -- №2., с.67.
7. Римаренко Ю.І. Національний розвій України: проблеми і перспективи. – К., 1995, с.221.

ВИРАЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ АСИМЕТРІЇ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Гендерні стереотипи проявляються на всіх рівнях мови, але при їхніх дослідженнях мовознавці найчастіше звертають до фразеологічних одиниць. Фразеологічний склад мови являє особливий інтерес для досліджень в області лінгвістичної гендерології, тому що в ньому втілено «культурно - національне світобачення» кожного народу. Увага до даної проблематики обумовлена невичерпною можливістю фразеологічного фонду «зберігати і передавати інформаційні матриці», концентровано виражати особливості і світовідчуття носіїв мови і виявляти національну своєрідність комунікативної поведінки народу. Більше того, на тлі співвіднесення з культурними чи духовними установками про те, яким має чи не має бути об'єкт відносин з точки зору існуючих норм, фразеологізми часто самі нав'язують культурні стереотипи.

В. Телія вважає, що фразеологізми впливають не тільки на відтворення культурної традиції носіїв мови, але й на саме формування їх колективної ментальності. Дослідження мови та гендерних асиметрій в ній ґрунтуються на гіпотезі Сепіра - Уорфа: мова не тільки продукт суспільства, але й засіб формування його мислення та ментальності [2, с. 12-15].

Презентація гендерного фактору англійських ФО досить специфічна, оскільки не може бути заснована на чітких родових відмінностях у зв'язку з відсутністю в англійській мові граматичної категорії роду. Таким чином, гендерна маркованість, тобто «Фіксація або реєстрація гендерного компонента в англійських ідіомах», - явище виключно лексико-семантичне, тобто в якості маркерів гендеру можуть насамперед виступати лексеми, що позначають особу чоловічої чи жіночої статі, або смислові компоненти в семантиці ФО. Відповідно гендерно маркованим може бути як план вираження, так і план змісту [3, с. 176-180]. Репертуар лексем, які є гендерними маркерами плану вираження ідіом, можуть бути представлені трьома основними групами:

- 1) антропометричні лексеми (слова, семантичною домінантою яких є ознака статі);
- 2) терміни спорідненості;
- 3) антропонімічні лексеми (власні імена).

Перші дві групи являють собою закриті системи гендерних опозицій, тому кількість вхідних в них пар лексем регламентована. Наприклад, *girl - boy*, *lady - gentleman*, *Miss - Mrs - Mr* та ін.. Але подібні опозиції виділяються без урахування процесу фразеологізації, тобто без урахування тієї ролі, яку відіграє та чи інша лексема в значенні ідіоми. Якщо враховувати те, які саме ознаки в семантиці лексеми брали участь у формуванні семантики відповідної ідіоми, то класифікація опозиції може бути іншою. Так, Наприклад, якщо концептуальним центром фразеологічної номінації стає ознака «зовнішність», то в одну групу гендерних маркерів можна об'єднати такі парні лексеми, як *boy - girl*, *man - woman*, а також непарні слова *lady*, *queen*:

A glamour girl - a beautiful girl

A toy-boy - a handsome young man who is chosen as a lover by a much older but wealthy woman

Гендерні маркери, що відносяться до антропонімів, являють собою відкриту систему гендерних опозицій, оскільки

1) допускають заміну того чи іншого імені, обумовлені та виправдані комунікативною ситуацією, наприклад, *Tom, Dick and Harry* (перший зустрічний, всякий) може перетворитися в *Tom, Dick and Sheila*, щоб включити жінок в це поняття;

2) репертуар може бути розширений у зв'язку з появою нових особистостей у різних сферах суспільного життя, чия діяльність має історичне значення, наприклад, *to do a Thatcher* - залишатися на посаді прем'єр-міністра три терміни поспіль (Маргарет Тетчер - колишній прем'єр-міністр Великобританії), або *according to Hoyle* - за всіма правилами (Хойл - автор відомої книги «Повчання до гри у віст»)[4].

Антропоцентричний характер плану вираження гендерно маркованих англійських ідіом всіх трьох груп підтверджується фактом, що лексеми, що вказують на особу чоловічої статі, мають більшу фразеологічну активність, ніж слова, що позначають особу жіночої статі. Визначення гендерних маркерів плану змісту ФО передбачає вихід на якісно новий і більш складний рівень аналізу ідіом. Важливо також звернути увагу на те, що специфіка визначення гендерних маркерів плану змісту в багато чому залежить від сфери предметного позначення ідіом, тобто чи належать вони до сфери живого або неживого[2, с. 36].

Гендерними маркерами плану змісту ФО, номінують людей, тобто ідіом, що відносяться до сфери одухотвореного, можуть виступати:

1) слова, що позначають особу чоловічої чи жіночої статі, наприклад *A Jack the Lad* - самовпевнений і не дуже серйозний молодий чоловік, який поводить, як йому заманеться, не звертаючи увагу на думку оточуючих;

2) слова, що позначають людину взагалі без урахування її статевої характеристики. В основному це такі лексеми, як *person, someone, everyone, everybody, you*, наприклад, *every mother's son* - всякий, кожен.

У семантиці фразеологізмів, що позначають неживі предмети, гендерні маркери як такі відсутні, наприклад: *King's / Queen's weather* - чудова погода. Однак це не виключає імпліцитного вираження гендерного компонента в їх семантиці.

Підводячи підсумок вищесказаного відзначаємо, що фразеологічний фонд англійської мови може мати різнорівневу гендерну маркованість, тобто гендерно маркованими можуть бути як план вираження, так і план змісту ФО.[5, с. 180-185]

Гендерна маркованість англійських ідіом служить важливим доказом того, що фразеологізми є культурно маркованими знаками, вивчення яких допоможе розкрити глибинні структури гендерної парадигми. Звернення до фразеологічного фонду є необхідним ще й тому, що фразеологізми, як правило,

є аксіологічно маркованими одиницями мови, що допомагає з'ясувати оцінний компонент трактування гендерних проблем у соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бессонова О. Л. Порівняльний опис гендерних концептів у структурі ціннісної картини світу в англійській та українській мовах / О. Л. Бессонова // Вісник Сумського державного університету. – № 4. – Суми : Вид-во СумДУ, 2002. – С. 17–23.
2. Ботіна Л. Й. Методичні аспекти дослідження гендерних особливостей наукової мовленнєвої комунікації [Електронний ресурс] / режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzipik/2009_37/sb37_06.pdf
3. Гриценко Е. С. Гендер в английской лингвокультуре / Е. С. Гриценко, А. О. Лалетина, М. В. Сергеева. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2008. – 214с.
4. Колесникова М. С. Лексикографические аспекты современных гендерных исследований / М. С. Колесникова // Гендер как интрига познания. – М.: Рудомино, 2002. – С. 28–35.
5. Лембрик С.П., Орбан-Лембрик Л.Е. Статеврольова соціалізація: медико-біологічний та соціокультурний аспекти аналізу // Філософія, соціалізація, психологія. – Івано-Франківськ: Видавництво „Плай” Прикарпатського національного університету, 2004. – С.134-143.

Драч Оксана
УДПУ імені Павла Тичини

ПРИВАТНЕ ШКІЛЬНИЦТВО ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ЯК ЧИННИК РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Вивчення розвитку вітчизняної приватної школи актуалізує інтерес до закордонного приватного шкільництва. Багаторічний досвід, заслужена популярність, престижність, визнання і висока оцінка світовою спільнотою Англії у цьому питанні визначають необхідність його вивчення у контексті можливого становлення вітчизняної приватної школи. У цьому ж зв'язку особливий інтерес представляє їх порівняльний аналіз, виявлення їхніх загальних рис і особливих характеристик освітньої діяльності, історичних, соціально-культурних факторів розвитку приватних шкіл в різних державних системах.

Педагогічна діяльність англійських шкіл досліджувалася в роботах Г. А. Андреевої, О. А. Бикової, С. В. Дандановой, Е. А. Карабутовой, Е.Н. Морозової, Н.В. Негребецький; питання організації і здійснення виховання в Англії розглядалися в дослідженнях С. Атван, І.А. Єршової, В.А. Мінькової, І.А. Кузнецової, І.І. Саламатін, І.Р. Сорокіної, та ін. Організація і зміст шкільної освітньої діяльності державних англійських шкіл досліджені Є.П. Денисової, І.А. Зубкової, О.В. Хасанової, С.Н. Цветкової, Д.Р. Сабірова. Вивченню

приватних шкіл-пансіонів в Англії присвячена дисертаційна робота І.А. Абакумової, розвиток процесу освіти за кордоном, у тому числі й англійської освіти, розкрито в роботах: К.Є. Зіскіна, М.В. Кларіна, Е.Н. Комина, Н.І. Нікітіна, А.Г. Ширина та ін. Однак у науковій літературі не достатньо відображені і потребують вивчення процесу становлення приватних шкіл щодо загального культурно-історичного генезису, вплив різних соціальних чинників на їх розвиток, особливості освітньої діяльності приватних шкіл на сучасному етапі.

Проблемою дослідження є розвиток приватної шкільної освіти Великобританії; основні соціально-культурні фактори, що вплинули на їх становлення. Об'єкт дослідження - приватні школи Великобританії як освітня система і соціально-культурний феномен. Предмет дослідження - педагогічні та соціально-культурні особливості історичного розвитку та сучасної освітньої діяльності приватних шкіл. Мета дослідження: провести історичний аналіз розвитку приватного шкільництва Великобританії; визначити особливості освітньої діяльності приватних шкіл.

Виклад основного матеріалу: Поняття «приватна школа» означає недержавне загальноосвітньої установи, що належить приватним особам, благодійним, релігійним, просвітницьким організаціям, фондам. Дане визначення має на увазі школи, фінансово незалежні від держави, освітня діяльність яких фінансується з різних соціальних джерел. Розвиток приватної шкільної освіти Великобританії проходило в кількох культурно-історичних етапах, зумовлених низкою культурно-історичних і соціальних причин. **Перший** історичний етап характеризується домінуючим впливом церкви (кафедральні школи при Кентерберійському (598 р.) і Йоркському (635 р.) соборах). Причини цього пов'язані з різницею в догматичних положеннях православної та католицької конфесій, особливостями державного управління в Великобританії. **Другий** етап у розвитку приватної шкільної освіти є перехідним щодо впливу церкви і суспільства (друга половина XVII - початок XVIII ст.). Цей період пов'язаний з розповсюдженням граматичних шкіл у Великобританії. Перші приватні світські школи у Великобританії формуються з XIII-XIV ст., що пов'язано з появою нового типу державного управління - Британського парламенту як органу станового представництва та законодавчої влади. У цей же період створюються перші англійські публічні школи, засновниками яких були міські об'єднання громадян. Функціонування цих шкіл знаходилося під громадським контролем, в умовах закритих пансіонів школярі отримували класичну освіту (Вінчестер (1382г.), Ітон (1440р.), Сент-Повз-Скул (1509р.), Шрусбері (1552 р.), Вестмінстер (1560 р.), Мерчант-Тейлорз (1561 р.), Рагбі (1567 р.), Харроу (1571 р.), Чартерхауз (1611г.)). В 16 столітті з'явилися англійські школи для священнослужителів, пізніше були відкриті світські англійські школи, в яких хлопчики вивчали граматику, головним чином латинську. У «Законі про публічні школи» 1864 були перераховані вже дев'ять публічних елітних англійських шкіл, де хлопчики отримували класичну освіту. Пізніше публічні англійські школи стали називати приватними школами або незалежними, що передбачає певну ступінь свободи від держави. В даний час

(Сучасний етап) на території Великобританії існує більше 4000 приватних шкіл - інтернатів для хлопчиків, приватних шкіл-інтернатів для дівчаток і приватних шкіл-інтернатів спільного навчання, в яких здобувають освіту діти від 7 до 19 років. У Великобританії з XIX ст. встановлюється державний контроль над приватним сектором шкільної освіти та переходу до суспільних форм управління не відбувається (І. А. Абакумова, В. А. Міньков). Ідеї англійської філософії, спрямовані на перетворення наукової складової змісту освіти (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Г. Спенсер) вплинули на соціально-обумовлений прагматичний характер британського приватного освіти. Незважаючи на зміни, що відбулися в системі освіти Великобританії за 600 років, приватні школи зберегли свій високий соціальний статус і залишаються найбільш престижними навчальними закладами. Приватна школа у Великобританії історично сформувала свою елітарність, чому значною мірою сприяли сталі довготривалі зв'язку з престижними вищими навчальними закладами. До особливостей приватного англійської освіти необхідно віднести не лише широту змісту навчання і його організацію, але й специфіку внутрішнього укладу з характерною строгістю і вимогливістю до учнів. Аналіз сучасного освітнього реформування Великобританії характеризується посиленням ролі природничо-наукового знання в навчанні, активізацією громадянського виховання, чітким визначенням частки варіативного змісту в типовому навчальному плані, навчанням тільки по державно затвердженими програмами та підручниками.

Завдяки великому досвіду в освітній сфері, накопиченому століттями, в англійських школах - пансіонах високий рівень підготовки. Щорічно випускники отримують близько 30 % місць у найпрестижніших університетах - це при тому, що приватні англійські школи складають всього 10 % шкіл Великобританії. Британські ВНЗ традиційно займають перші рядки світового рейтингу університетів. Приватні школи Англії забезпечують дітей не тільки сильною освітньою базою, а й дбають про всебічний розвиток особистості. Кожен навчальний заклад приділяє велику увагу спорту. До основних англійським видів спорту відносяться: верхова їзда, регбі, лакросс, плавання, хокей на траві, футбол, легка атлетика, великий теніс, веслування. Крім того кожна приватна англійська школа пропонує від 30 до 50 секцій і гуртків на вибір, які входять в розклад і є обов'язковими для відвідування. Територія англійської школи - пансіону представляє собою ціле студентське містечко: це і будівлі школи, резиденції, медичний центр, їдальня, технічні споруди, спортивний комплекс, музична школа, центр мистецтв, численні ігрові поля, критий басейн і т.д. Території приватної англійської школи буде перевершувати за розмірами територію практично будь-якої приватної школи-інтернату в інших країнах світу. Англійські школи мають великий досвід роботи з іноземними учнями, відсоток яких в кожному навчальному закладі становить у середньому 10 %, за винятком міжнародних навчальних центрів, де навчаються одні іноземці. Проживають хлопці в резиденції на території приватної англійської школи, що гарантує повну безпеку дитини і розвиток командних якостей. Повноцінне здорове харчування організовується для хлопців у шкільній їдальні. Навчання в Англії для іноземців можливе з 8 -річного віку.

Для тих хлопців, чиї батьки проживають на території Великобританії, є можливість отримувати освіту в Англії в приватних школах вже з віку 5-6 років.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абакумова И. АЮ. Организационно-педагогические основы деятельности английского частного пансиона : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Ростов н/Д, 1999.- 154 с.
2. Роль і місце приватних навчальних закладів у системі неперервної освіти.- Режим доступу <http://ukped.com/statti/zagalna-pedagogika/2256-rol-i-mistse-privatnih-navchalnih-zakladiv-u-sistemi-neperervnoyi-osviti.html>
3. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка.- Режим доступу <http://nashaucheba.ru/v40838/>

Драченко Б.
УДПУ ім. Павла Тичини

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ВНЗ

Можливість спілкуватися англійською мовою надає доступ до інформації, яка сприяє сталим позитивним змінам у суспільстві та ефективному глобальному діалогу.

Одним із ефективних методів навчання іноземній мові є комунікативний метод. Він базується на комунікативній теорії мови, згідно з якою метою вивчення мови повинно бути формування комунікативної компетенції (communicative competence). До основних положень комунікативної теорії мови, яка лежить в основі методу, відносять наступні:

Мова – це система для вираження значень.

Головна функція мови – взаємодія і комунікація.

Структура мови відбиває її функціональне і комунікативне використання.

Основні одиниці мови – не її граматичні і структурні елементи, а категорії функціональних і комунікативних значень, які складають дискурс.

Суть комунікативного методу полягає в наступному:

1) основне завдання – навчити студентів розмовляти іноземною мовою якщо не на рівні носія мови, то хоча б на рівні, необхідному для подальшої роботи;

2) основним засобом навчання виступають ділові ігри, що моделюють реальні ситуації спілкування, найтипівіші для даного контингенту студентів. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), а також видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням та

письмом) відбувається під час практичного застосування цих засобів у процесі спілкування;

3) обмежене використання рідної мови під час навчання іноземній. Фактично, замість перекладу лексичних одиниць з іноземної мови на рідну, викладач на початкових етапах використовує наочність (малюнки, фотографії тощо), а на більш просунутих – пояснення іншомовних слів іноземною мовою. Проте досвід доводить: вивчити іноземну мову чи навчити цій мові інших без використання рідної мови неможливо, оскільки не всі лексичні одиниці можна зобразити на малюнках, при поясненні значення слів іноземною мовою можуть виникати нові незнайомі слова, а при викладанні іноземної мови у немовному ВНЗ від студентів вимагається чітке знання термінів як іноземною мовою, так і рідною (більшість з яких вони на перших курсах не знають). До того ж, переклад іншомовних лексичних одиниць, знання їх еквівалентів необхідні для їх запам'ятовування;

4) вивчення системи мови (граматики) є переважно інтуїтивним, тобто, на відміну від традиційної методики, де граматика і лексика є основним предметом навчання, при навчанні за комунікативним методом граматика необхідна лише для правильної побудови речень, проте від студентів вимагається не механічне заучування граматичних правил, а інтуїтивне відчуття правильно побудованих фрагментів мовлення;

5) лексика вивчається не ізольовано (без контексту) як у традиційній методиці, а виключно в контексті під час її застосування [1].

У процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності правильно і доречно використовувати мову залежно від конкретної ситуації спілкування. Сам термін «комунікативна компетенція» є центральним у комунікативній методиці навчання іноземних мов, і більшість вчених вважають формування комунікативної компетенції у тих, кого навчають метою навчання іноземної мови.

Також є актуальними ще такі методи:

Метод студентського планування. Студентам пропонується спланувати свою роботу з іноземної мови на певний період часу - тиждень, місяць, семестр (триместр), навчальний рік. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) передбачає планування навчальної діяльності кожного студента з відповідними записами в його індивідуальному плані, який складається на кожний семестр (триместр).

Метод нормотворчості. Розробка студентами норм індивідуальної та колективної діяльності вимагає застосування методологічних методів: рефлексії діяльності, визначення її елементів, встановлення суб'єктів діяльності та їх функціональних прав, формулювання правил та законів. Прикладами нормотворчої діяльності студентів на заняттях з іноземної мови можуть бути самостійно або колективно розроблені етапи певної роботи, типу: «Етапи проведення дослідження», «Етапи розв'язання кейсу», «Етапи виконання ІНДЗ» тощо.

Метод самоорганізації навчання. Даний методи включає роботу з підручником, навчальним посібником, довідковою літературою, першоджерелами; наукові та творчі дослідження;

Метод рецензій. Вміння студентів критично сприймати та аналізувати наукові роботи своїх колег є необхідними умовами самовизначення студентів. Впровадженню методу рецензій у навчання передують підготовча робота, пов'язана зі складанням спеціальних опорних схем рецензій. Оцінки студентів та їх міркування заохочуються додатковими балами, що сприяє закріпленню позитивного ставлення до рецензій.

Метод контролю. Особистісно-орієнтоване навчання, притаманне КМСОНП, змінює критерії оцінювання навчальної діяльності студентів.

У традиційному навчанні здобутки студента оцінюються за ступенем їх наближення до запропонованого зразка, тобто, чим точніше студент виконує завдання, тим вище оцінка його навчальної діяльності.

Навчання іноземній мові у ВНЗ є неможливим без інтенсивної самостійної роботи студентів. Основною формою процесу оволодіння іноземною мовою є практичне заняття. Тут здійснюється безпосередня організація самостійної роботи студента, контроль з боку викладача, а також взаємоконтроль і самоконтроль.

Однак у цьому процесі роль викладача не повинна бути пасивною, він повинен правильно організувати самостійну роботу студентів, створити необхідне навчально-методичне забезпечення. Важливу роль в цьому процесі відіграє використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет, аудіо - та відеоматеріалів, методу проектів тощо. Слід підкреслити, що ефективною самостійна робота може бути лише тоді, коли студенти зацікавлені у її виконанні. Усі перераховані вище технології в значній мірі сприяють досягненню цієї мети. Розглянемо їх роль в організації самостійної роботи та засоби використання більш детально.

Сьогодні існує низка комп'ютерних програм для вивчення, розвитку та вдосконалення знань, умінь та навичок студентів. Всі ці програмні продукти можна розподілити на чотири основні категорії:

1. Електронні словники (Lingvo, Webster's Dictionary, Longman Dictionary, Macmillan English Dictionary та інші), що надають можливість швидко знаходити слово з усіма його значеннями та можливими граматичними формами, прослуховувати озвучену транскрипцію та розглядати приклади речень з даним словом, щоб краще зрозуміти його значення у різних контекстах. Їх можна активно застосовувати для самостійної роботи з текстом, аудіо та відеоматеріалами тощо.

2. Електронні перекладачі, що дозволяють перекладати великі тексти (Prompt, Magic Goody та інші), які проте не завжди надають переклад, що відповідає усім синтаксичним та стилістичним нормам мови. Застосовуються для самостійної роботи з текстом.

3. Програми для вивчення іноземної мови, орієнтовані на свою аудиторію та рівень володіння мовою. Можуть активно використовуватися на різних етапах роботи з лексичним та граматичним матеріалом.

4. Програми для тестування з іноземної мови (електронне тестування з TOEFL, IELTS та ін.) служать для перевірки та контролю знань, визначення загального рівня володіння іноземною мовою.

Окрім вищезазначених категорій, варто зазначити також наявність спеціальних програм для викладачів, які дозволяють проводити електронне тестування студентів. Такі програми можуть стати незамінними у процесі перевірки та оцінки самостійної роботи студентів, оскільки вони суттєво економлять час викладача.

Таким чином, комп'ютерні технології та мережа Інтернет є надзвичайно ефективними засобами організації самостійної роботи студентів мовних спеціальностей і заслуговують широкого використання. Вони комплексно розвивають навички мовлення, дозволяють глибше зрозуміти культуру країни, мова якої вивчається, спонукають інтерес до вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глотова О.В. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів з іноземної мови за рахунок використання сучасних технологій // Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 16-17 квітня 2009 року). – 2009. – Режим доступу : <http://intkonf.org>

Драчук Елеонора
УДПУ ім. Павла Тичини

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Євроінтеграційні процеси в Україні зумовлюють необхідність володіння учнями й студентами іноземною мовою, зокрема англійською. Тому з метою забезпечення зацікавленості та мотивації учнів до вивчення іноземних мов учителі повинні шукати нові, захоплюючі, доступні та результативні форми і методи навчання, використовуючи неоціненний досвід як зарубіжних, так і українських учених та науковців, як от Ю.С. Авсюкевич, С.У. Гончаренко, О.Є.Маслико, С.О. Сисоєва, Т.Н. Фоміна та інших. Вважаємо, що одним із шляхів досягнення означеної мети є використання інноваційних навчальних технологій.

Тому *метою* статті є обґрунтування необхідності використання та впровадження інноваційних підходів у процесі навчання іноземної мови в школі.

Досліджено, що одними із основних методичних інновацій на сучасному етапі, є інтерактивні методи навчання. Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що навчання базується на діалогічному мовленні, на взаємодії вчителя і учня, при цьому вони - рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання і не

відчувається домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Такий підхід до організації навчального процесу з іноземної мови зумовлює створення сприятливого навчального середовища, спонукає учнів до креативного мислення та результативної роботи.

Тому під час проходження державної педагогічної практики на уроках англійської мови ми широко використовуємо інтерактивні методи навчання. Найефективнішими, в нашому баченні, є інтелектуальні ігри та інтегровані завдання з використанням технічних засобів навчання. Розкриємо сутність деяких з них.

1. Freeze game (Гра «Замерзти»)

Мета гри – активізувати вживання Present Continuous Tense, а також тренувати вміння ставити запитання.

Клас ділиться на дві групи. Перша група певний час дивиться у вікно, а друга має повторювати дії (рухи) вчителя, можлива й імпровізація учнів. Перша група в певний момент повинна голосно сказати «Freeze!», і тоді учні другої групи повинні припинити дії і «замерзнути». Перша група, використовуючи раніше вивчені часові форми, має вгадати, що ж роблять їхні однокласники. Наприклад:






- Are you dancing?..
- Are you running?..
- Are you jumping?

Далі групи міняються місцями і гра продовжується.

2. Jeopardy Quiz Game

Клас ділиться на дві команди, кожна з яких придумує собі назву.

На дошці – таблиця із категоріями і балами за правильну відповідь на запитання (за них можна отримати від 100 до 500 балів відповідно до рівня складності). Якщо команда не має відповіді на поставлене їм запитання, можна відповісти на нього команді-супернику. Перемагає команда, яка отримала найбільшу кількість балів за правильні відповіді на запитання.

Choosing Questions 	Gathering Information 	Question Comprehension 	Formulating Questions 	Starting a Conversation 
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500

3. Гра «Ти знаєш перші літери цих слів?»»

Учитель роздає кожному учневі по 4 – 5 малюнки, на яких зображені відомі учням предмети. Потім показує літеру, а учні називають її, показуючи малюнок з предметом, назва якого починається з цієї літери, і вимовляють це слово англійською мовою.

4. Say it Quickly. (Швидко скажи!)

Всі гравці сидять у колі. Вчитель знаходиться всередині кола і задає запитання. Гравці відповідають на запитання словами, які починаються з літер R або S (можна вибрати будь-які інші літери абетки). Але гравці мають робити це швидко, перед тим, як вчитель долічить до десяти. Наприклад, вчитель може запитати: “What is your favourite food?” Відповідь може бути такою: “sugar” або навіть “salt”. А на запитання: “I saw a strange animal in your garden yesterday. What was it?” відповідь може бути: “Squirrel”. Гравець, який не здатний відповісти на запитання швидко, повинен залишити гру.

5. Незакінчені речення

Цей прийом часто поєднується з "Мікрофоном" і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але переконливо. Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватись в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчене речення і пропонує учням висловлюючись закінчувати його. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із

запропонованої формули. Учні працюють з відкритими реченнями, наприклад: "During our lesson the most important discovery for me was..." або "This information allows us to make the conclusion..." або "This decision was reached because..." тощо [7, 27-34].

6. Гра «Займи позицію»

Така технологія дає можливість обговорити дискусійні питання за участі всіх учнів. Метод дозволяє стати на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання тощо. Як організувати роботу:

1. Заздалегідь підготуйтеся до обговорення.
2. Поставте всьому класу дискусійне питання.
3. Об'єднайте учнів у пари, а потім - у четвірки
4. Дайте завдання розподілити позицію з проблеми ("так" чи "ні") між парами чи самі зробіть це. Одна пара в четвірці повинна обґрунтовувати одну позицію, друга - протилежну.
5. Поясніть, що в четвірках кожна пара має представити своїм партнерам свою точку зору. Дайте досить часу на підготовку аргументів.
6. Коли час на підготовку мине, попросіть пари доказово викласти свою точку зору один одному.
7. Потім можете дати завдання парам помінятися позиціями і знову повторити все спочатку. На це варто відвести набагато менше часу.
8. Після цього можете дати завдання всій четвірці вільно обговорити тему. Учні повинні висловлювати свою особисту точку зору. У результаті обговорення четвірка повинна або дійти згоди, або висновку про те, що їм бракує інформації. Заздалегідь визначте часові рамки цієї вільної дискусії.
9. Підбийте підсумки дискусії з усім класом [9, 41- 44].

Інноваційними технологіями є також і використання комп'ютерних презентацій, виконання тестів, вправ на комп'ютері під час уроку. Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на уроках іноземної мови включають: вивчення лексики; відпрацювання вимови; вивчення діалогічної і монологічної мови; відпрацювання граматичних явищ. Тести контролю знань учнів, які входять до навчальних програм з англійської мови, заощаджують час вчителя на уроці, сприяють мотивації вивчення іноземної мови.

Висновки. Узагальнюючи викладене вище, можна констатувати, що інноваційні технології, зокрема інтерактивні методи навчання, є ефективним засобом навчання іноземної мови, так як мають певні переваги: у роботі задіяні усі учні класу; учні навчаються працювати у команді; формується доброзичливе ставлення до опонента; кожна дитина має можливість пропонувати свою думку; створюється «ситуація успіху»; за короткий час опановується велика кількість матеріалу; формуються навички толерантного спілкування; вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми. Проте інтерактивне навчання не є самоціллю. Це лише засіб для досягнення тієї атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості, надає можливості дійсно реалізувати особистісно-орієнтовне навчання в школах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов.К. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999. – №3. – 24 с.
2. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом // Іноземні мови. – 1998. – №1. – С.24 – 31.
3. Кривчикова Г.Ф. Інтерактивне навчання іншомовного писемного мовлення студентів мовних спеціальностей // Іноземні мови. – 2002. –№3. – С.17–20.
4. Ehsani F. Speech Technology In Computer-Aided Language Learning: Strengths And Limitations Of A New Call Paradigm / Ehsani Farzad, Knodt Eva // Language Learning & Technology. – 2008. – Vol.2, № 1. – P. 45 – 60.
5. Hiltz S. R. The virtual classroom: Using computer-mediated communication for university teaching // Journal of Communication – 2006. – Vol.36, №2. – P.95 – 104.
6. Magoto J. From the nets: World Wide Web and ESL // CAELL Journal. – 2005. – Vol.5, №4. – P.21 – 26.
7. Newton J. Options for vocabulary learning through communication tasks // ELT Journal. – 2005. – Vol.55, Iss.1. – P.27 – 34.
8. Ortega L. Processes and Outcomes in Networked Classroom Interaction: Defining the Research Agenda for L2 Computer-Assisted Classroom Discussion // Language Learning & Technology. – 2007. – Vol.1, №1. – P.82 – 93.
9. Pennington M.computer-Aided Pronunciation Pedagogy: Promise, Limitations, Directions // Computer Assisted Language Learning. – 2003. – Vol.12, №5. – P.41 – 44.

Дудик Наталія
УДПУ імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства важливим завданням вищої школи є формування і розвиток у студентів умінь міжкультурного спілкування, що є передумовою їхнього успішного функціонування на ринку праці.

Формування у тих, хто вивчає іноземну мову, соціокультурної компетентності, яка розглядається як здатність орієнтуватися в іншій культурі, адекватно діяти у ситуаціях міжкультурного спілкування або виконувати

функції посередника у міжкультурній комунікації, традиційно перебуває у полі зору фахівців з методики викладання іноземних мов.

Протягом другої половини попереднього століття політичні, економічні та культурні зміни значно вплинули на фізичне і ментальне обличчя європейського континенту, що знайшло своє відображення у сфері наукових, зокрема гуманітарних, досліджень. Так, англomовний термінологічний лексикон культурології, прикладної лінгвістики та лінгводидактики поповнився такими прикметниками як *sociocultural/cross-cultural/ transcultural/intercultural* у сполученні з такими термінами як *competence/approach/dimension*, а концепти, які вони описують, стали предметом розгляду низки як європейських, американських, австралійських учених (M.Byram, G.Zarate, G.Neuner, C.Kramsh, L.Sercu, A.J.Liddicoat, A.Scarino, F.Dervin, A.E.Fantini, D.Deardoff, I. Lazar), так і науковців які працюють на пострадянському просторі (В.В.Сафонова, С.Г.Тер-Мінасова, П.В.Сисоєв, Н.К.Скляренко, О.Б.Тарнопольський, Л.П. Голованчук, О.Л. Красковська, М.Л.Писанко, С.І. Шукліна, С.О. Могильовцев, Т.В. Починок та інші [4, 50].

Розкриваючи суть соціокультурної компетенції, М.Л. Писанко наголошує на необхідності поєднувати у процесі її формування навчання іноземної мови як форми вираження думок і засобу комунікації з оволодінням культурою країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння нормативної поведінки, характерної для носіїв мови в різних комунікативних ситуаціях [6, 32].

Мета статті – розглянути деякі особливості формування соціокультурної компетенції у студентів на заняттях з іноземної мови.

Головною умовою взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні, його основою є культурний фон, тобто знання про культуру країни мови, що вивчається. Засвоєння такого роду знань (разом з навичками вживати і розуміти лексичні одиниці культурно-краєзнавчого характеру та вмінням використовувати культурно-краєзнавчу інформацію у процесі спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності) складає особливий вид компетенції - культурно-краєзнавчу (як складника соціокультурної компетенції) – у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції [3, 36].

Соціокультурна компетенція – це сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурних особливостей, соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови.

Соціокультурна компетенція складається з краєзнавчої і лінгвокраєзнавчої компетенції. Краєзнавча компетенція – це знання про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, адміністративного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни). Лінгвокраєзнавча компетенція передбачає володіння студентами особливостями мовленнєвої і немовленнєвої (міміка, жести тощо, які супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною

одиницею ту ж інформацію, що і носії мови, і досягати у такий спосіб повної комунікації.

Саме краєзнавчі (енциклопедичні, фонові знання, знання реалій країни, мова якої вивчається, знання повсякденного життя, умов життя, міжособистісних взаємин, основних цінностей, переконань і думок, мови рухів) та лінгвокраєзнавчі знання (знання студентів фонові, конотативної і безеквівалентної лексики, що відбиває культуру країни, мова якої вивчається в семантиці мовних одиниць) допомагають студентам розуміти феномен іншої культури в їх зіставленні з власною, вихідною культурою.

Соціокультурний блок містить соціокультурну інформацію про країну, мова якої вивчається, країнознавчі, лінгвокраїнознавчі і лінгвокультурологічні відомості.

Для формування соціокультурної компетенції необхідний навчальний матеріал, який уможливить студентам набувати знання про країну, мова якої вивчається, знайомитися з національно-культурними особливостями соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, з їхніми звичаями, правилами поведінки, нормами етикету тощо [5, 6].

Об'єктивні труднощі у пізнанні національного характеру (менталітету) та особливостей комунікативної поведінки носіїв мови можна подолати, якщо загострити і розвинути у них уміння і здібності поводитися з цією культурою. Для цього необхідні спеціальні вправи з аналізу, обговорення і усвідомлення явищ, аспектів іншомовної культури для розвитку чутливості до цих явищ у мові. Борисенко Н.Ф. вказує на те, що такі вправи є ефективними на всіх рівнях формування соціокультурної компетенції: мовному, соціальному і культурно-змістовому, а також на кожному з етапів навчального процесу введення у спілкування, тренування і практики у спілкуванні [2, 32].

Слід зазначити, що зміст більшості вправ у всіх видах мовленнєвої діяльності має знайомити тих, хто навчається, з культурними реаліями країни іноземної мови, її традиціями, історією, характерами поведінки та звичками людей.

Необхідність формування особистості, готової і здатної до міжкультурного спілкування, лежить в основі сучасного соціального замовлення в галузі вищої освіти. Вирішення цієї проблеми при вивченні іноземних мов забезпечується формуванням у студентів соціокультурної компетенції. Бирюк О.В. вважає, що в умовах відсутності іншомовного та культурного середовища зростає роль рецептивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема читання іншомовних текстів періодичних видань. Цей вид мовленнєвої діяльності є оптимальним для формування соціокультурної компетенції.

Процес вивчення студентами іноземних мов і культур пов'язаний із використанням ними клішованих і занадто узагальнених уявлень про ці культури. При цьому стереотипні погляди деформують сприйняття, стать перешкодою під час міжкультурного спілкування і зумовлюють виникнення міжкультурних непорозумінь.

Вивчення іноземної мови і культури та міжкультурне спілкування

безпосередньо пов'язані з існуванням і використанням стереотипів. Людина, сприймаючи інформацію із навколишнього світу, розділяє її за категоріями і систематизує. При цьому вона не може сприйняти об'єктивну реальність у всій її повноті та складності і тому під час обробки інформації вдається до процесів вибіркового сприйняття явищ, спрощення і некритичного узагальнення їхніх окремих ознак [1, 35].

Отже, формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови відіграє особливу роль у їх ефективній підготовці. Соціальне замовлення суспільства посилює вимоги до підготовки кваліфікованих фахівців, здатних успішно реалізувати процес співробітництва України з іншими країнами, що обумовлює зміни в освітній галузі. Уміння адекватно спілкуватися іноземною мовою у межах професії та в ситуаціях повсякденного життя в умовах взаємодії різних культур і представляти свою країну на належному рівні має велике значення для досягнення цілей іншомовного міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб І.Ю. Використання стереотипів для формування соціокультурної компетентності студентів на заняттях з іноземної мови [Текст] / І.Ю. Голуб // Іноземні мови. – 2012. - №4. – С.35-40.
2. Голуб І.Ю. Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької мови [Текст] / І.Ю. Голуб // Іноземні мови. – 2009. - №1. – С.32-37.
3. Голованчук Л.П. Система вправ для формування в учнів 9-го класу англomовної культурно-краєзнавчої компетенції [Текст] / Л.П. Голованчук // Іноземні мови. – 2009. - №4. – С.22-35.
4. Квасова О.І. Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності [Текст] / О.І. Квасова // Іноземні мови. – 2012. - №3. – С.50-57.
5. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах [Текст] / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. - №3. – С.3-10.
6. Семчук Ю.О. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів [Текст] / Ю.О. Семчук // Іноземні мови. – 2011. - №3. – С.32-37.

Загребнюк Юлія
УДПУ імені П.Г.Тичини

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ДЕРЖАВНИХ ШКОЛАХ США

Постановка проблеми. Створення єдиного культурного середовища та культурного простору – одне з важливих завдань школи США. Тільки у живій атмосфері взаємодії культур можна виховати учнів, які прагнуть до самореалізації, мають почуття відповідальності, вміють критично мислити,

цінувати духовне та матеріальне багатство, накопичене попередніми поколіннями.

Зміст освіти, будучи однією із складових державної школи США, підлягає дії ряду соціальних чинників: філософії освіти, концепцій і теорій освіти, його нормативної бази, культурного контексту функціонування. На сучасному етапі розвитку школи США сталася зміна співвідношення цих чинників. На перший план висувається нормативний та культурний чинники, що свідчить про підвищення ролі держави в розвитку освіти та підвищення культурної освіченості, як усієї школи, так і змісту освіти зокрема. Ці особливості, що характеризують способи взаємозв'язку і змісту освіти, свідчать про появу нових найбільш загальних тенденцій формування змісту освіти в державній школі США. Точки зору американських вчених щодо змісту освіти в школах США не завжди співпадають. Їхні ідеї по-різному реалізуються на практиці роботидержавних шкіл.

Аналіз останніх джерел і публікацій. В американській педагогіці аспекти проблеми, присвячені питанню аналізу змісту освіти в державних школах США, висвітлюються в публікаціях та посібниках таких американських вчених, як: К. Ашер, К. Бенет, Р. Бенет, Дж. Бенкс, К. Грант, Г. Гонзалес, Дж. Каммінс, К. Кортес, Д. Левін, А. Орнстейн, К. Слітер, Дж. Хейл-Бенсон та ін.

Мета статті. У своїй статті ми робимо спробу провести аналіз різних підходів та особливостей формування змісту освіти в державних школах США.

Виклад основного матеріалу. В педагогічній науці існує багато теорій змісту освіти. Аналіз палітри цих теорій дозволяє з'ясувати особливості формування загального теоретичного уявлення про зміст освіти в американській школі.

Прибічники матеріальної освіти розділяють точку зору Дж. Мільтона про те, що основна мета школи полягає в передачі учням якомога більшого об'єму інформації з різних галузей. Випускник школи повинен стати енциклопедично розвиненим. Разом з перевагами матеріальна освіта має і деякі недоліки: слабкий зв'язок між курсами, переобтяженими не завжди необхідним фактичним матеріалом; поверхневе викладання навчальних дисциплін, програма яких складена за лінійною схемою [2, 34].

Представники дидактичного формалізму (А. Дістервег, Ж. Піаже, Е. Кант, І. Песталоці) розглядають навчання як засіб розвитку інтересів і здібностей учня. Тому при відборі змісту освіти слід виходити з формувальної цінності знань. На їхню думку, якнайповніше розвивають школяра та формують його здібності й інтереси стародавні мови (латинь, старогрецька) та математика.

Дидактичний утилітаризм (Г. Спенсер) наголошує, що головним критерієм відбору змісту освіти вважається його придатність для життя та майбутньої практичної діяльності. Увагу необхідно зосередити на занятті практичного характеру (кулінарія, шиття, ручна праця). Ця теорія значно вплинула на зміст освіти та методи роботи в державних школах США.

Дж. Дьюї висунув прагматичну педагогічну концепцію, в якій головним критерієм відбору змісту освіти є реконструкція соціального досвіду. Навчання

спрямоване на формування практичних навичок та є організацією діяльності учнів за рішенням практичних завдань.

Вплив технократизму (Д. Бел, У. Ростоу) на зміст освіти проявляється в збільшенні частки математичних і природничих наук у шкільних планах і програмах [3, 12].

В США існують сотні освітніх моделей та програм, які конкурують між собою в пошуках фінансової підтримки, кожна з них намагається визначити свою методика, яка відрізняється від інших.

Серед найбільш відомих теорій та методологій можна виділити: "розвиток інтелектуальних здібностей" (Х. Гарднер), "турбота в класі" (Н. Нодінгс), вальдорфські школи (Р. Штейнер), "освіта заради життя" (Дж. Уолтер), "коаліція важливих шкіл" (Т. Сайдер) [1, 25].

Серед основних умов успішності освіти американські педагоги називають: відсутність расової дискримінації, вдалий клас, повна сім'я, відсутність безробіття, передача дітям життєвого досвіду батьків і впевненості в собі [2, 52]. Довірливі відносини між вчителем та учнем є додатковим стимулюючим фактором, який впливає на відношення до навчання та успішність.

Шкільна освіта вже внесла зміни в індивідуальний та суспільний культурний розвиток. Часто вона саме змінює, а не розвиває етнічні культури, хоча питання їх розвитку повинно займати перше місце в навчальних програмах та планах. Освіта може бути діючим інструментом у процесі розвитку культури, якщо вчителі не тільки будуть викладати певні дисципліни, але й затвердять упевненість учнів в цінності та значимості їх етнічної групи для подальшого поступового розвитку культури всього соціуму. Школярі повинні зрозуміти цінності інших етнічних груп, не втрачаючи свої власні, піти шляхом національного полікультурного взаєморозуміння. Освіта повинна базуватися не тільки на культурних потребах домінуючої групи, але й враховувати потреби багатьох етнічних груп. Шкільна освіта може і повинна вплинути на культурний розвиток. Це залежить від того, чи застосовуються вміння та знання, отримані в школі, в повсякденному житті, і чи можуть вони призвести до змін поведінки, ідей та відносин в суспільстві [3, 73].

Всі навчальні матеріали в США, побудовані з використанням поняття "Навчальний предмет", який є сконцентрованою формою змісту освіти, основи конкретної науки адаптуються до потреб шкільного навчання. Така адаптація зумовлена метою навчального предмету, віковими особливостями учнів, кількістю часу, що виділяється на його вивчення, взаємозв'язком одного навчального предмету з іншими дисциплінами. До складу змісту навчального предмету включають: наукові факти, закони, теорії, поняття, світоглядні ідеї, дані з історії науки, вміння та навички практичного та прикладного характеру. В навчальному предметі виділяють основну функцію – передачу змісту дисципліни та додаткову – виховну, яка при викладанні ряду предметів (культура, музика, мистецтво) стає основною.

Зміст освіти враховує особливості етнічних груп у США, кожна з них вносить свій вклад у формування соціального замовлення на усіх рівнях

(окружному, штатному, загальнонаціональному). При русі від нижчого рівня до більш високого відбувається узагальнення соціальних запитів, що складаються на кожному окремому рівні. Таким чином, загальнонаціональне соціальне замовлення є сукупністю основних потреб суспільства в змісті утворення, які реалізуються в конкретних навчальних програмах і дисциплінах. На відміну від соціального замовлення, що лежить в основі державного замовлення, він розрахований на тривалішу перспективу, оскільки враховує глобальні чинники розвитку всіх сфер функціонування суспільства. При складанні соціального та державного замовлень формується єдиний вектор розвитку змісту освіти [3, 25].

Висновки.Провівши аналіз змісту освіти в державних школах США, можна зробити ряд висновків :

- на формування змісту освіти в США впливають дві протилежні тенденції: з одного боку, різноманіття філософських і теоретичних основ зумовлює різноманітність змісту освіти, а з іншого – підвищення ролі держави в формуванні змісту освіти веде до його стандартизації;
- для утримання освіти в школах США характерне переважання утилітарної спрямованості;
- для американських шкіл характерне підвищення ролі гуманітарної інформації в змісті освіти;
- включення в шкільну програму трьох паралельних курсів: спрощеного, нормативного та поглибленого, що дозволяє повніше реалізувати здібності учнів;
- зміст освіти в школах США перебуває під впливом теорії змісту освіти, для якої характерна гіперболізація одних цілей (набуття соціального досвіду, виділення основних ідей) та ігнорування або недооцінювання інших (озброєння сучасною науковою інформацією, забезпечення пропорційності навчального матеріалу про світ у цілому в своїй країні).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобровський А. Г. Система народної освіти в США / А. Г. Бобровський, Н. М. Воскресенська // Питання порівняльної педагогіки : зб праць. – М. : МГПИ, 1975.– 55–81 с.
2. Бургш М. С. Стандарти у системі освіти США: стан проблеми / М. С. Бургш, Г.В. Степанко // Проблеми освіти. – Вип. 7 – К. : 1997. – 168–175 с.
3. Левченко Т. І. Концептуальні підходи до змісту освіти в різних педагогічних системах / Т. І. Шевченко // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти : зб. статей. – Луганськ, 1998. – 54–56 с.
4. Леднев В. С. Зміст освіти: сутність, структура, перспективи / В. С. Леднев. – М. : Вища шк., 1991.– 224 с.

ЗАПОВІДІ КАТО ЛОМБ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Тільки той досягає мети, хто іде,
Тільки той, хто горить, не згорає...*
Олександр Олесь

Іноземна мова – царица невідомого і таємничого, незбагненого і ваблячого, далекого і близького. Іноземна мова це те, що дозволяє заглянути в інший світ, доторкнутись до нього, пізнати його. Це немов скарб, дорогоцінний камінь, який спочатку потрібно відшукати, а потім довго і майстерно відточувати кожен його грань, аби згодом він засяяв всіма барвами світу [1].

Це як ніхто знала Като Ломб. Людина, яка варта щироного захоплення і низького поклону. Вона присвятила всю себе вивченню мов. Жінка, яка під час Другої Світової Війни, будучи угоркою за національністю, в бомбосховищі, перечитувала «Мертві Душі» Н.В.Гоголя без словника. А у віці 90 років, зберігши ясний розум і чудову пам'ять почала вивчати іврит та планувала вивчити китайський. Це, до речі, крім російської, англійської, французької, німецької, якими вона могла вільно розмовляти, писати та читати. Розуміла та розмовляла італійською, іспанською, японською, китайською та польською мовами. Загалом налічується 16 мов! Ломб одна із перших у світі синхронних перекладачів! Вражає той факт, що більшість з мов, якими володіла Ломб, вона освоїла самостійно. Свій метод вивчення мов вона описала у книзі «**Як я вивчаю мови**». В цій книзі вона сформулювала 10 правил для вивчення іноземних мов [2].

Заповідь перша. Вивчати мову щодня, хоча б десять хвилин. Особливо добре займатися вранці. *Десять хвилин* - це якір, який дозволяє нам зберегти стан руху до поставленої цілі. Навіть якщо ти хворий, навіть якщо у тебе був складний день, нехай як сніг на голову з'явилась невідкладна справа - 10 хвилин вдень це мінімум, який має стати звичкою. Зробити зарядку під улюблену аудіокасету, повторити слова вивчені за останній тиждень та навіть подивитись фільм і ви вже на крок попереду!

Заповідь друга. Якщо бажання займатися дуже швидко слабшає, не "форсуй", але і не кидай навчання. Придумай якусь іншу форму: відклади книгу і послухай радіо, залиш вправу з підручника та погортай словник і т.д.

Вивчення іноземної мови досить довгий і трудомісткий процес. Тому не дивно, що часом у нас зникає ентузіазм, опускаються руки, знаходяться тисячі відмовок. Але не варто підкорятись цьому внутрішньому голосу. Змініть форму навчання! Відкрийте для себе нові грані давно відомих речей. Це може бути цікава книга або жіночий журнал, чи пісні на іноземній мові в караоке, спілкування в скайпі чи будь-що! *Зацікав себе і ніколи не кидай навчання!*

Заповідь третя. Ніколи не заучуй нічого окремо лише в контексті.

Безглуздо завчати без цілковитого розуміння змісту. Контекст дає нам змогу глибше осягнути зміст і побачити ті відтінки слова, які видно лише поміж інших слів, речень. Тим більше є велика різниця між поняттями завчати і вивчити. Вивчити означає вивчаючи, розуміючи запам'ятати. А завчати це запам'ятати без розуміння. Коли ми вивчаємо в контексті ми гарно розуміємо зміст, уявляємо його. В результаті у корі головного мозку виникає тисячі нейронних зв'язків за допомогою яких згадати пройдений матеріал буде значно легше.

Заповідь четверта. Випишуй і вичай всі "готові фрази", які можна використовувати в максимально можливій кількості випадків. Готова фраза це просто знахідка! Готова фраза - це живий код тієї чи іншої мови. Це найперше що приходить на допомогу, коли ти знаходишся в іншій країні. Це як *хліб і вода*, це те, що використовується на практиці максимально часто і найбільш ефективно.

Заповідь п'ята. Намагайся подумки перекладати все, що можливо: промайнуло рекламне табло, напис на афіші, обривки випадково почутих розмов. Це завжди відпочинок, навіть для втомленої голови.

Заповідь шоста. Вивчати потрібно тільки те, що виправлено викладачем. Ніколи не перечитай власних не виправлених вправ: при багаторазовому читанні текст запам'ятовується мимоволі з усіма можливими помилками. Якщо займаєшся один, то вивчай тільки свідомо правильне.

Заповідь сьома. Сталі фрази випишуй і запам'ятовуй в першій особі, однини. Наприклад: я тебе тільки дражню, або - він не прийшов на призначену зустріч. Коли ми запам'ятовуємо фрази таким способом, ми немов приміряємо її на себе, асоціюємо вираз із собою. І тоді в потрібний момент вираз автоматично лунатиме з твоїх вуст.

Заповідь восьма. Іноземна мова - фортеця, яку необхідно штурмувати з усіх сторін одночасно: читанням газет, слуханням радіо, переглядом недубльованих фільмів, відвідуванням лекцій на іноземній мові, опрацюванням підручника, листуванням, зустрічами і розмовами з друзями - носіями мови. Так, таку фортецю неодмінно треба штурмувати і тоді вона обов'язково підкориться! Це називається - поринути в мову.

Заповідь дев'ята. Не бійся говорити, *не бійся можливих помилок*, а проси, щоб їх виправляли. І головне, не турбуйся і не ображайся, якщо тебе дійсно почнуть виправляти. Страх сказати щось не так є в багатьох людей. Він немов камінь на дорозі зупиняє твій рух, зупиняє твій розвиток. Не варто боятись, як тільки ти починаєш говорити, ти використовуєш свій пасивний запас слів, ти робиш для себе набагато більше, ніж вивчив би десяток другий нових слів і залишив їх у скрині своєї підсвідомості. Як кажуть англійці : *«Mistake is a doorway to understanding»* - «помилка шлях до розуміння». Подякуй тим, хто тебе виправляє, вони розширюють сферу твого знання, вони роблять тебе кращим.

Заповідь остання. Будь твердо впевнений у тому, що, щоб не сталося ти досягнеш мети, що в тебе незламна воля і незвичайні здібності до мов. Ця заповідь найважливіша, з неї починається і нею керується шлях справжнього поліглота. Мотивація, віра і нездоланне бажання – ось ті три обов'язкові елементи, які стануть помічниками на довгому шляху вивчення мов, які стануть небесними світилами і будуть освітлювати шлях в часи сумнівів і негод [2].

Като Ломб ділиться з нами найсокровеннішим своїм досвідом. Вона прожила 94 роки і досягла неймовірного! Її секрет саме в цих 10 заповідях, які служили їй все життя вірою і правдою і були вірним орієнтиром на шляху.

ЛІТЕРАТУРА

1. http://uk.wikipedia.org/wiki/Ломб,_Като
2. <http://poliglots.ru/articles/kato-lomb-zapoved-1.htm>

Тетяна Зевченко
УДПУ імені Павла Тичини

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ

Україна як європейська держава бере активну участь у процесі євроінтеграції, що у подальшому передбачатиме створення єдиного Європейського простору не лише в питаннях економіки, але й освіти і науки. Саме тому перед вітчизняними науково-педагогічними кадрами стоїть нагальна потреба забезпечити студентів – майбутніх викладачів знаннями та вміннями, необхідними для подальшої роботи у вищих навчальних закладах [5, 21].

Одним з найважливіших завдань системи освіти є гуманізація процесу навчання, у центрі якого знаходяться суб'єкти, його потреби та інтереси. Це, в свою чергу, передбачає формування особистості засобами конкретної навчальної дисципліни, в нашому випадку англійської мови. В якості об'єкта навчання виступає мовленнєва діяльність іноземною мовою в усіх її видах: говорінні, аудіюванні, читанні та письмі [1,16]. Спілкування людей в реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування. У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій сфері спілкування і реалізуються у конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Мають місце три способи спілкування: інтерактивний (взаємодія відбувається на основі навчальної або ненавчальної діяльності), перцептивний (має місце сприйняття один одного як особистостей, а не лише у статусі викладач - студент), інформаційний (учасники спілкування обмінюються думками, почуттями) [2, 4].

Формування компетенції в іншомовному говорінні завжди було одним із найскладніших завдань методики викладання іноземних мов. Стрімкий розвиток суміжних з методикою викладання іноземних мов наук (педагогіка, психологія, соціолінгвістика) зумовлює появу великої кількості нових методів, прийомів і технологій навчання, використання яких у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції є цілком виправданим та ефективним. Питання формування іншомовної компетенції в говорінні стало об'єктом досліджень таких методистів як Н.М. Топтигіна, Л.П. Коблова, О.В. Смірнова,

Є.В. Шантарін, І.О. Зимня, Н.К. Скляренко, С.Ю. Ніколаєва. Метою статті є узагальнення форм і видів технологій формування англомовної компетенції в говорінні.

Відомо, що освітні технології – це система спеціально сконструйованих і заданих методичних, дидактичних, психологічних процесійних (практичних) дій, прийомів і способів учасників навчального процесу, які гарантують досягнення поставлених цілей у процесі навчання. Освітні технології набувають широкого застосування у процесі навчання. Одним із напрямків активного навчання є інтерактивне навчання – спосіб навчання, що здійснюється у формі спільної діяльності всіх учасників навчального процесу, які взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією разом, вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового співробітництва [3, 8].

Зазначимо, що мовленнєва компетенція - це володіння способами формування і формулювання думок за допомогою мови, яка забезпечує можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими способами для розуміння думок інших людей і висловлювання власних суджень (Зимня І.С.). Іншомовна мовленнєва компетенція охоплює низку компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації [2, 4].

До інтерактивних технологій формування англомовної компетенції в говорінні можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентація, дискусія, "мозковий штурм", "круглий стіл", ділова гра, конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, тренінги, колективні розв'язання творчих задач, кейс-метод, виконання вправ у групі та індивідуально, моделювання ситуацій, проектна методика, групова робота з довідковою літературою, обговорення аудіо- і відеозаписів. Технології інтерактивного навчання поділяють на дискусійні, ігрові та тренінгові форми. Слід зауважити, що будь-яка дискусійна форма є ефективною у разі наявності в учасників базових знань з проблеми, що обговорюються, та за умови попереднього планування основних етапів і ключових моментів дискусії.

Важливим для ефективного формування мовленнєвих компетенцій є і використання потенційних якостей мови і мовлення в різних цілях. Основою є комунікативна функція мови і функція способу висловлення думки. Комунікативні вправи в говорінні передбачають розповідь, повідомлення, опис, обговорення інформації з проблеми висловлювання своїх поглядів, оцінку подій, вчинків. Вони носять, як правило, проблемний характер. При навчанні говоріння (діалогічного і монологічного мовлення) як інформаційна вербальна основа може використовуватися аудіотекст чи друкований текст, який попередньо потрібно прослухати (чи прочитати) і провести певну роботу з контролю розуміння та осмислення його змісту, що передбачає володіння аудіюванням (читанням) як діяльністю.

Суттєвим для навчання спілкування є визначення функціональних стилів у відповідності до основних функцій мови. Традиційно виділяють такі функціональні стилі спілкування: діловий, науковий, публіцистичний, розмовний і

художньо-белетристичний. Вибір функціонального стилю спілкування, у свою чергу, залежить від комунікативно-мовленнєвої ситуації. Під комунікативно-мовленнєвою ситуацією розуміють динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування.

Мовленнєва ситуація має наступні зовнішні характеристики: сфера, місце, соціальна характеристика місця дії, учасники спілкування, предмети, події, дії і тексти. Отже, у навчальному процесі необхідно моделювати ситуацію спілкування з урахуванням усіх визначених параметрів і розвивати вміння використовувати мовні засоби іноземної мови у відповідності до цих параметрів.

У науці існують різні класифікації видів спілкування. Так, наприклад, визначають такі види спілкування: контактне - дистантне, безпосереднє - опосередковане, усне - писемне, діалогічне - монологічне, міжособистісне - публічне - масове, приватне - офіційне, вільне - стереотипні, кооперативне - конфліктне, інформативне - фатичне (лише для підтримки мовленнєвого контакту). Крім того, спілкування може бути вербальним - невербальним, реальним - віртуальним, педагогічним - непедагогічним тощо. Врахування виду спілкування розглядається як необхідна умова реалізації комунікативної спрямованості навчання іноземних мов, яка передбачає організацію процесу навчання як моделі процесу спілкування [2, 4].

Отже, формування міжкультурної комунікативної компетенції є однією з ключових проблем у вивченні іноземних мов на сучасному етапі. Комунікативна компетенція передбачає наявність навичок і вмінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, використовувати вербальні і невербальні засоби, які відображають комунікативні наміри і отримувати результати комунікативної взаємодії у формі зворотного зв'язку [4, 33].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордєєва А.Й. Способи мотивації комунікативної діяльності майбутніх філологів у процесі формування англомовної граматичної компетенції [Текст] / А.Й. Гордєєва // Іноземні мови. – 2011. - №2. – С.16-21.
2. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах [Текст] / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. - №2. – С.2-11.
3. Панина Т.С. Современные способы активации обучения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова / под ред. Т.С. Паниной. – 2-е изд. Стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – С.8.
4. Писанко М.Л. Модель організації навчання студентів мовних

спеціальностей стандартів англомовної комунікативної поведінки [Текст] / М.Л. Писанко // Іноземні мови. – 2007. - №4. – С.33-39.

5. Ярошенко О.В. Вправи для формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні на основі кейс-методу [Текст] / О.В. Ярошенко // Іноземні мови. – 2013. - №4. – С.21-28.

Зозуля Люда
УДПУ імені Павла Тичини

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Розширення зв'язків із зарубіжними країнами викликає неабиякий інтерес до вивчення іноземних мов. Але, слід відмітити, що при збереженні досить високої мотивації виникає зниження пізнавального інтересу учнів до вивчення іноземної мови. Тому існує необхідність у якісно новому підході до вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі, вдосконаленні шляхів і способів активізації навчального процесу, стимулюванні пізнавальної діяльності учнів за рахунок впровадження в процес навчання, разом із традиційними заняттями, ігрових технологій.

Проблеми стимулювання і мотивації до вивчення іноземної мови з використанням цікавих матеріалів і ігрових прийомів навчання представлені в наукових дослідженнях Кувшинова В.І. [3], Занько С.Т.[1], Савченко О.Ю.[7] та ін. На значення ігрової діяльності в навчанні іноземній мові указують Є.І. Пасов [5], М.М. Скаткін [8], Німчук Г.Б. [4], Капітанчук Т.В. [2]. В. О. Сухомлинський писав, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку: «Гра – це величезне світле вікно, через яке духовний світ дитини вливається в життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що розпалює вогонь кмітливості та допитливості... Гра дитини – це не простий спомин про те, що було, а творче переосмислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, яка відповідає запитам та інтересам самої дитини». Не зважаючи на те, що технологія ігрового навчання досить вивчена, у практиці школи вона використовується не досить активно[8,3].

Одним із ефективних засобів розвитку інтересу до навчального предмета поряд з іншими методами та прийомами, які використовуються на уроках, є дидактична гра. Ще К. Д. Ушинський радив включати елементи цікавості, ігрові моменти у серйозну навчальну працю учнів, для того щоб процес пізнання був продуктивнішим [7,20].

Гра – це певна ситуація, яка багаторазово повторюється, і кожен раз у новому варіанті. У ході гри виникає змагання. Бажання перемогти мобілізує думку гравців. Мовленнєве спілкування, яке включає не лише власне мовлення, але і жести, міміку тощо, має чітко вмотивований характер. Для мови гри, не дивлячись на деяку їх запрограмованість, характерна також спонтанність,

оскільки перемога залежить від точної та швидкої реакції, правильних та дотепних відповідей [1,5].

Застосування навчальних ігор допомагає зняти напругу в стосунках, змінити емоційний стан, полегшити розв'язання задач, указати учням шляхи підвищення організованості цілеспрямованості дій і вчинків. Гра допомагає учням перебороти сором'язливість, психологічний бар'єр мовленнєвого спілкування й отримати віру в свої сили. Вона посилює всім, навіть слабо підготовленим учням. Але неможна допускати, щоб гра перетворилася на самоціль, розвагу. Вона повинна бути засобом вивчення іноземної мови і мати комунікативну спрямованість, допомогти учням засвоїти навчальний матеріал, сформувати необхідні навички й уміння. Гра являє собою навчальну ситуацію, яка багато разів програється, і при цьому кожен раз у новому варіанті.

Завдяки грі зростає потреба у творчій діяльності, у пошуку можливих шляхів і засобів актуалізації накопичених знань, навичок і умінь. Гра народжує непримиренність до шаблонів і стереотипів. Вона розвиває пам'ять і уяву, впливає на розвиток емоційно-вольової сфери особистості, навчає управляти своїми емоціями, організовувати свою діяльність. Гра здатна змінити ставлення учнів до того або іншого явища, факту, проблеми [3,30].

Таким чином, ми розглядаємо гру як варіативно-ситуативну мовленнєву вправу, в ході якої учні набувають досвіду спілкування. Тому гра має бути невід'ємним елементом кожного уроку й ні в якому разі не протиставлятися «головній» частині уроку

На наш погляд, методика використання ігрових прийомів у навчанні іноземним мовам базується на моделюванні ситуацій, що відтворюють реальне мовленнєве середовище. Цікавою є думка С. Т. Занько, що навчальні ігри є синтезом релаксопедичних підходів і ланцюга імітаційних проблемних ситуацій, у тому числі конфліктних, в яких учасники виконують відведені їм соціальні ролі відповідно до поставлених цілей [1,7].

Крім навчальних імітаційних ігор, у практиці широко використовують ігри пошукового характеру, результатом яких мають бути реальні проекти, дослідження і висновки із вирішення проблемних ситуацій. Безпосередня емоційна включеність в ситуацію, змагальність і колективізм у пошуку кращих рішень, можливість широкого варіювання ситуацій, опанування нових методів безпосередньо в справі, у процесі ділового спілкування, тренування інтуїції і фантазії, розвиток імпровізаційних можливостей і уміння швидко реагувати на обставини, що змінюються, зробили метод навчальних ігор дуже популярним. Проте через обмеженість часу частіше використовуються окремі ігрові ситуації або фрагменти [7,15].

Зазначимо, що навчальна гра виховує культуру спілкування і формує уміння працювати в колективі і з колективом. Усе це визначає функції навчальної гри як засобу психологічної, соціально-психологічної і педагогічної дії на особистість школяра. Психологічний вплив гри проявляється в інтелектуальному розвитку учнів. Педагогічно і психологічно продумане використання її на занятті забезпечує розвиток потреби в розумовій діяльності.

Гра є ефективним засобом навчання, що охоплює різні види мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), вона допомагає в оволодінні іноземною мовою, а крім того, учні відчують емоційне задоволення як у процесі гри, так і при досягненні результатів.

Проведення уроків іноземної мови з використанням ігрового матеріалу активізує школярів, сприяє досягненню високої результативності знань та виховує любов до англійської мови.

Ігри не підміняють інші форми і види роботи з іноземної мови, а тільки доповнюють їх [5,40].

Виходячи з вищесказаного можна стверджувати що технологія ігрових методів навчання націлена на те, щоб навчити учнів усвідомлювати мотиви свого вчення, своєї поведінки у світі і в житті, формувати цілі і програми власної самостійної діяльності і передбачати її найближчі результати. Завдяки грі зростає потреба у навчально-пізнавальній діяльності, у пошуку можливих шляхів і засобів актуалізації накопичених знань, навичок і вмій учнів. Гра є ефективним засобом навчання учнів іноземним мовам у загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Занько, С. Т. Игра и учение. / С. Т. Занько, Ю. С. Тюников, С. М. Тюникова. - М.: « Логос», 1992
2. Капітанчук Т.В. Рольова гра як резерв підвищення якості та ефективності навчання іноземних мов.// Англійська мова та література. – 2003. № 31. – с. 2-7.
3. Німчук Г.Б. Розважально-пізнавальні ігри на уроках англійської мови.// Англійська мова та література. – 2003. - № 28. – с. 12-15.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М., 1989.
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе. М., 1989.
6. Савченко О.Ю. Використання буквених ігор в навчанні англійської мови. // Іноземні мови. 2001 - № 1. с. 34-40.
7. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. М., 1980.

Кавун Юлія
УДПУ імені Павла Тичини

ЗАПОЗИЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ТА КАНАДСЬКОМУ ВАРІАНТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сьогодні актуальною темою лінгвістики є дослідження запозичень українського походження в американському та канадському варіанті англійської мови. Тож не дивно, що з'ясуванням фактів цього феномена займається багато лінгвістів, які свідчать, що цьому передувало ряд історичних подій, які вплинули на формування нової фонологічної

системи. Цікавим є те, що ця система діє у щоденному житті й донині. Запозичення українського походження в американському та канадському варіанті англійської мови досить часто вживаються. Проте в основному вони вживаються українцями, які іммігрували в Америку чи Канаду.

Аналіз джерел та публікацій. Запозичення слов'янського походження в англійській мові досліджувалися багатьма лінгвістами, зокрема Н. М. Амосовою, І. Р. Гальперінім, М. І. Мостовим, В. П. Секірінім, О. І. Смірницьким та іншими. Дослідниками вивчалися проблеми різного характеру: шляхи проникнення, процес асиміляції, форми запозичення. Проте питанню запозичень українського походження саме в американському та канадському варіанті англійської мови не було присвячено достатньо уваги. Єдиний дослідник, який займався цією проблемою, є Ю.О. Жлуктенко. Проте його більше цікавила власне мова українських іммігрантів у США та Канаді, а не запозичення українського походження в англійській мові.

Мета статті. Мета нашої статті полягає в тому, щоб дослідити запозичення українського походження в американському та канадському варіанті англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Більшість запозичень позначають реалії, пов'язані з українською національною культурою, побутом, історією України та сучасною дійсністю, тому стає зрозумілим, що причина запозичення цих слів – є необхідність наявності еквіваленту слова, що запозичується, в лексичному складі мови-реципієнта, задовольнити потреби мовців називати певні предмети, явища і поняття для найменування яких або ж зовсім немає англійських еквівалентів, або вони є, але позначають відмінні предмети.

Основними засобами передачі запозичень українського походження в англійській мові є:

- ✓ фонетичні запозичення, тобто слова запозичуються в їх матеріальній оболонці такі як: *dumy, Chumak, kobzar, kolach*;
- ✓ кальками, тобто буквальними перекладами всіх морфем українського слова або стійкого сполучення, а саме: *National Hall, people's republic*;
- ✓ пояснювальні переклади, наприклад: *rich peasant, cooked wheat with poppy seed*;
- ✓ так звані “гібридні” запозичення *Hetman state, Sitch flags.*;
- ✓ аббревіатури українського походження, що зустрічаються в англійській мові, це пояснюються кальками англійською мовою, а саме *UNR – Ukrainian National Republic, UPA – the Ukrainian Insurgent Army*.

Існування такої кількості способів запозичень зумовлює виникнення певної кількості синонімічних виразів в англійській мові, тобто одне українське слово може мати кілька англійських еквівалентів. Наприклад: *holubtsi – cabbage rolls, pysanka – Easter egg*.

Група фонетичних запозичень є найчисленнішою, хоча серед запозичень, пов'язаних з українською радянською дійсністю, зустрічається більше кальок, наприклад: *collective farm, the Red Army, rich peasant*, що також свідчить час,

коли більшість українців іммігрували. Тобто можна вважати, що разом з етнічним населенням країни імміграція відбувалася й зі словами – морфемними частками, які були поширені саме у ті часи.

Українські іммігранти, користуючись англійською мовою, інколи вживають у ній кальки з українських фразеологічних одиниць. Найчастіше це є переклад українських прислів'їв та приказок, рідше зустрічаються фразеологізми з українізмами. Але переклад цих сталих сполучень слів відбувається дослівно мовою реципієнта або ж використовується еквівалент, який має схоже лексичне значення. Наприклад: «*Коли рак на горі свисне*» - «*Ones in a blue moon*».

Всі запозичення українського походження можна поділити на кілька семантичних груп. Найбільше українізмів стосуються національної української культури, зокрема музики, літератури та танців, які відіграють важливу роль у житті українських іммігрантів США та Канади.

Найбільш значні кількісно групи є ті, що пов'язані з:

- ✓ національними українськими стравами – *pyrohy, houlbtsi, babka, kieshka, holodets*;
- ✓ історією України – *ataman, Central Rada, Cossack*;
- ✓ українською радянською дійсністю – *Communist, Bolshevik, collective farm, the Reds*.

Потрапляючи в англійську мову запозичення українського походження асимілюються, пристосовуються до її стандартів. Вони пройшли фонетичну асиміляцію, адаптуючи фонему та їх сполучення українського походження до англійського фонетичного стандарту. Фонетична засвоєність в основному виражається у зміні наголосу у слові. Процес граматичної асиміляції проходить інтенсивніше. Українські іменники приймають форму множини за допомогою продуктивної флексії –s. Наприклад: *pans, kolomeykas, cossacks*.

Ряду слів українського походження властива широка вживаність в атрибутивній функції, тобто українські іменники підлягають конверсії і вживаються в англійській мові в якості прикметників. Наприклад: *Hetman state, Haydamak movement, the Cossack Rada*. Це є найпоширеніший вид конверсії.

Асиміляційний вплив англійської мови виявляється і у сфері семантичного змісту запозичених слів. Іноді слово, що запозичується може змінювати свою семантику, або ж в разі запозичення полісемантичного слова, в англійську потрапляє тільки одне із значень цього слова. Під впливом української мови з'являються нові значення в деяких англійських слів, таких як: *Universal* та *pan*, що використовуються в якості еквівалентів відповідних українських реалій.

Основною функцією запозичень українського походження в американському та канадському варіанті англійської мови є номінативна функція, тобто англійські еквіваленти використовуються для найменування реалій, що властиві тільки українській національній культурі. Поряд з основною, номінативною функцією, існує і особливе стилістичне використання запозичень українського походження, під яким розуміється їх функціонування як знаків українського колориту.

Необхідно відмітити, що в канадській топоніміці присутній досить значний пласт топонімів українського походження. Велика кількість географічних назв зустрічається на заході Канади, місцях зосередження українських етнічних груп.

В основному це географічні назви перенесені з України, топоніми утворені від українських імен та прізвищ чи назви описового характеру, утворені від називних слів української мови. Проте багато топонімів українського походження вживаються неофіційно. До того ж більшість українських назв становлять назви дрібних об'єктів таких як, пошти, школи, церковні площі та т.п.

Висновки. Підводячи підсумки, запозичення українського походження в американському та канадському варіанті англійської мови носять характер скоріше іншомовних вкраплень. Вони вживаються для позначення реалій, що пов'язані з українською культурою, історією та сучасною дійсністю. Незважаючи на те, з часом кількість іммігрантів, які вільно володіють українською мовою, зменшується, роль лексичного пласту українізмів не знижується, що доводить те, що ці запозичення ввійшли в сталий склад мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. – М., 1956. – 235 с.
2. Загороднев Ю.А. Українська топоніміка Канади в мовно-культурному аспекті // Іноземна філологія. – 1991. – Випуск 101. – С. 45-47.
3. Жлуктенко Ю.О. Українсько-англійські міжмовні відносини. Українська мова в США і Канаді. – К., 1990. – 187с.
4. Мостовий М.І. Лексикологія англійської мови . – Х.: Основа, 1993. – 256 с.
5. Секірін П.В. Назви слов'янського походження в США та Канаді // Мовознавство. – 1991. №1. С. 3-11.

Карпушин Костянтин
УДПУ імені Павла Тичини

ОСОБЛИВЛІСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ МОВИ

Постановка проблеми. Лінгвістичний напрям, що вивчає мову в її безпосередньому використанні, фокусуючи основну увагу на меті комунікативного акту, на вивченні мови як засобу спілкування, отримав назву функціоналізм. Він є однією з найважливіших парадигмальних рис лінгвістики ХХ – початку ХХІ століття, проявляється у теоретичних концепціях різних шкіл, відбираючи об'єктом свого аналізу різнорівневі мовні одиниці. Основний

інтерес функціоналістів зосереджений на з'ясуванні того, чому мова (кожен конкретний мовний факт) створена саме так, а не інакше. Звідси випливає й характерна ознака функціоналізму - мотивація мовної форми її функціями, тобто вона адаптована до функцій, що виконуються мовою. Доречною у цьому зв'язку є думка О. Рудякова про перевагу функціоналізму над іншими лінгвістичними напрямками. Він (функціоналізм) дає змогу досліднику побачити не тільки цілісні системи, але й частини цих систем: функціональні одиниці, тотожності та відмінності, що формують структури цих систем – побачити те, що є недосяжним для дофункціонального (субстанціонального) рівня [6, 4].

Аналіз джерел і публікацій. В основі виникнення інтересу до функціональних досліджень лежать праці представників Празької лінгвістичної школи Б. Гавранека, В. Матезіуса та В. Гумбольдта. Особливу роль в активізації інтересу до вивчення функціональних особливостей мови відіграли ідеї В. Гумбольдта стосовно визнання її значення у процесі пізнання людиною навколишньої дійсності.

Формулювання цілей статті. У своїй статті ми робимо спробу здійснити аналіз функціонального підходу до вивчення мови, виділити його характерологічні особливості, дослідити наукові теорії різних лінгвістів щодо цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Базовими ознаками функціоналізму як одного з магістральних напрямів розвитку сучасної лінгвістики є емпіризм (тенденція до використання великих корпусів даних), використання квантитативних методів, а також міждисциплінарність [3, 277-278]. Зважаючи на те, що функціоналізм заснований на досвіді різних наук: власне лінгвістики, психології, соціології, статистики, філософії, історії, природничих наук – він дозволяє по-новому інтерпретувати досягнення інших лінгвістичних напрямів та течій і характеризується здатністю інтегрувати всі позитивні аспекти, які вбачаються у ряді наявних теоретичних підходів.

Функціональна лінгвістика сьогодні своїми теоретичними основами та методологією тісно пов'язана з новим підходом до аналізу мовних явищ. У сучасній мовознавчій літературі неодноразово підкреслюється той факт, що при функціональному дослідженні увага лінгвістів переноситься з внутрішньої будови і складу об'єктів, що вивчаються, на пошуки сукупності взаємовідносин між їхніми елементами, тобто вирішується питання не про те, як побудований предмет, а те, для чого він служить, яка його роль, використання, функція [5, 14].

Поняття функції є фундаментальним поняттям функціоналізму. Вона властива будь-якому елементу мовної структури, саме в ній проявляється його сутність. Кожна лінгвістична школа, кожен теоретичний напрямок пропонує власне розуміння цього терміна, тлумачення якого залежить від лінгвістичної природи досліджуваного об'єкта. Так, на синтаксичному рівні термін “функція” знаходить одне пояснення, а на морфологічному або словотвірному – інше.

У концепції Празької лінгвістичної школи термін “функція” трактувався з урахуванням цільової орієнтації мовного явища. “Оскільки мова є продуктом

діяльності людини, то вона разом із останньою володіє цільовою спрямованістю. Аналіз мовленнєвої діяльності як засобу спілкування показує, що найзвичайнішою метою мовця, яка проявляється з найбільшою чіткістю, є вираження. Враховуючи цей факт, до лінгвістичного аналізу потрібно підходити з функціональної точки зору, відповідно до якої мова є системою засобів вираження, яка служить певній меті” [7, 17]. Уподібнення функції меті не є пройденим етапом у науковій концепції Празької школи [8, 140]. Однак між функцією мови, як вона визначалася класиками Празького лінгвістичного гуртка, та метою висловлювання є суттєва різниця: функція належить мові, а мета – людині, яка реалізує її у вживанні.

О. Кубрякова трактує функцію як здатність мовної форми до виконання того чи іншого призначення. Кожна мовна одиниця існує виключно тому, що вона, на відміну від іншої, служить певній меті, тобто виконує якусь функцію [4, 405]. З незначними уточненнями цього визначення дотримуються: Д. Ганич, І. Олійник О. Петрова та інші. Тлумачення терміна “функція” як мети, для досягнення якої вживається висловлювання або мовна одиниця, дають і зарубіжні лінгвісти, підкреслюючи при цьому, що у лінгвістиці функціональне використання мови вивчається у рамках теорії мовленнєвого акту та комунікативного підходу до вивчення різноманітних лінгвістичних одиниць і явищ.

Розширене тлумачення функції запропоноване О. Ахмановою, яка визначає її як: 1) призначення, роль, що виконується одиницею (елементом) мови при її відтворенні у мовленні; 2) мета й характер реалізації певної мовленнєвої одиниці, її актуалізація або транспозиція у контекст конкретного мовленнєвого акту; 3) узагальнене позначення різних сторін, аспектів мови та її елементів із точки зору їхнього призначення, використання, застосування [1, 506]. Таке визначення дозволяє розмежовувати функції мови та мовлення і дає право застосовувати функціональний аналіз до одиниць різних рівнів і структур. При цьому зауважимо, що у сучасній лінгвістиці співіснують два основні тлумачення функції: вузьке та широке. У вузькому розумінні функція трактується як роль окремих мовних одиниць у висловлюванні. У широкому – прирівнюється до здатності самого висловлювання забезпечувати комунікативний акт. Подібну думку висловлює Н. Данилевська: “У лінгвістиці слово “функція” використовується у двох значеннях: 1) власне лінгвістична функція мовної одиниці в системі мови та вербальному контексті; 2) соціальні функції мовних та текстових одиниць як-от їхня роль у реалізації цілей і завдань спілкування та інших екстралінгвальних стилетворчих факторів того чи іншого мовленнєвого різновиду, його призначення в соціумі” [2, 402].

Будь-яка одиниця номінації володіє функцією-потенцією та функцією-реалізацією. Функція-потенція – це схильність номінативної одиниці до набування нею певного знакового навантаження, а також виконання окремих нехарактерних для неї семантичних, прагматичних та синтаксичних ролей. Функція-реалізація – є актуалізованою сутністю, оскільки мовна одиниця безпосередньо виконує її у висловлюванні. Функції-потенції властиві мовним одиницям, які знаходяться в латентному стані в мовній системі. Номінативні

одиниці можуть їх розкривати лише за певних умов. Функції-реалізації – це власне функції, які проявляються тільки в комунікативному акті.

Висновки. Дослідження функцій мовних одиниць у мовленнєвій діяльності є надзвичайно важливим, оскільки створює необхідну основу для пізнання сутності мови, яка проявляється у процесі функціонування. При цьому опис функцій окремих мовних одиниць співвідноситься з внутрішнім механізмом, який дозволяє мові втілювати в собі всі результати процесу пізнання й виступати посередником між людьми. Виникає навіть необхідність аналізу взаємовідношення функцій мови з функціями окремих її одиниць, що сприятиме виявленню участі останніх у реалізації окремої мовної функції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд. исп. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Данилевская Н. В. Стилиевые функции речевых разновидностей / Н. В. Данилевская // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М. : “Флинта”, “Наука”, 2003. – С.401–403.
3. Кибрик А. А., Плунгян В. А. Функционализм. Функциональные и когнитивные теории / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян // Современная американская лингвистика : Фундаментальные направления. – 2-е изд., исп. и доп. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – С. 276–329.
4. Кубрякова Е. С. Актуальные проблемы современной семантики / Е. С. Кубрякова. – М. : МГПИИЯ им. М.Тореза, 1984. – 130 с.
5. Марков Ю. Г. Функциональный подход в современном научном познании / Ю. Г. Марков. – Новосибирск : Наука, 1982. – 255 с.
6. Рудяков А. Н. Лингвистический функционализм и проблема определения естественного языка / А. Н. Рудяков // Функционирование русского и украинского языков в эпоху глобализации : сб. научн. докл. – Ялта : Доля, 2003. – С. 3–9.
7. Пражский лингвистический кружок. – М. : Прогресс, 1967. – 559 с.
8. Daneš F. On linguistic strata (Levels) / F. Daneš // Travaux linguistiques de Prague. – Prague, 1971. – P.109–142.

Кирищук Наталя
УДПУ імені Павла Тичини

ЗАГАЛЬНІ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ЕВФЕМІЗМІВ

Постановка проблеми. Огляд словників евфемізмів дозволив зробити висновок, що частотними евфемістичними одиницями є єдність двох або більше слів, які організовані як словосполучення, що в нашій роботі ми умовно визначаємо як фразеологічні евфемізми. Фразеологічні евфемізми характеризуються більшою семантичною ємкістю, ніж однослівні евфемізми, і представляють собою більш виразніший спосіб евфемістичного

перейменування, відрізняються яскраво вираженими оціночними, експресивними і функціонально-стилістичними компонентами, дозволяють більш образно висловити емоційно-оціночне відношення народу – носія мови до системи суспільних цінностей, відображають його культурно-історичний досвід, його суспільне уявлення про дозволене та заборонене, про явища, які потребують перейменування, і розглядаються як один із засобів, що формують загальну національну картину світу.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Одним із основоположників комплексного підходу в фразеології англійської мови є фразеолог, професор О. Кунін, також питанням фразеології займалися В. Виноградов, О. Смирницький, Н. Шанський. На матеріалі словника Дж. Єйто «Dictionary of Euphemisms» були вивчені фразеологічні евфемізми, які структурно представлені в словосполученнях, що мають цілісне значення й автоматично, за традицією відтворюються у мові.

Метою нашої статті є визначення головних та найпоширеніших структурно-семантичних характеристик фразеологічних евфемізмів.

Виклад основного матеріалу. Фразеологія – наука про фразеологічні одиниці, про сталі словосполучення слів із ускладненою семантикою, які не виникають у процесі мовлення відповідно до загальних граматичних і значенневих закономірностей поєднання лексики, а відтворюються у вигляді усталеної, неподільної, цілісної конструкції. Фразеологічні одиниці заповнюють простір у лексичній системі мови, яка не може повністю забезпечити найменування усвідомлених людиною сторін дійсності і, в більшості випадків, є єдиними позначеннями предметів, властивостей, процесів, станів, ситуацій. Утворення фразеологізмів зменшують протиріччя між потребами мислення та обмеженими лексичними ресурсами мови. Фразеологія – це скарбниця мови. У фразеологізмах ми знаходимо відображення історії народу, своєрідність його культури та побуту [2, 4].

Основою фразеологічної теорії є розробка концепції співвіднесення деяких типів фразеологізмів і слів. Різниця семантичної структури фразеологізму та семантичної структури слова дають змогу розділити фразеологічне та лексичне значення [2, 6].

В. Виноградов виділяє три типи фразеологічних одиниць: фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення; в наслідок цього Н. Шиманський додав ще один тип – фразеологічні вирази. О. Смирницький розрізняє фразеологічні одиниці та ідіоми. Таким чином, фразеологія вивчає ідіоматику, ідіофразеоматику та фразеоматику [2, 60].

У відповідності з трьома типами фразеологізмів виділяють різновидності фразеологічного значення: ідіоматичне, ідіофразеоматичне, фразеоматичне, які реалізуються у фразеологізмах різних структурно-семантичних типів. В англійській мові виділяють сім основних структурних типів фразеологізмів: 1) одновершинні фразеологічні одиниці – (*out of town*); 2) фразеологічні одиниці зі структурою підрядного і сурядного словосполучення (*gentleman of the road*); 3) фразеологічні одиниці з частиною предикативної структури (*sun drawing water*); 4) фразеологічні одиниці зі

структурою підрядного речення (*The fire which (warms) us at a distance will burn us when near*); 5) номінативно-комунікативні фразеологічні одиниці (*move heaven and earth, run to earth*); 6) фразеологічні одиниці зі структурою простого або складного речення (*stolen waters are sweet, fire and water are good servants but bad masters, you may take a horse to the water but you cannot make him drink*); 7) деякі структурні типи оборотів з вигуками, які мають силу висловлювання та характеризуються самостійною інтонацією (*fire and brimstone*).

Реалізація фразеологічного значення пов'язана зі структурою фразеологізмів – це складне семантичне поле, яке складається з декількох аспектів: денотативного, сигніфікативного та конотативного. Під денотативними та сигніфікативними аспектами фразеологічного значення розуміються відносно предметне співвідношення фразеологізму в мові та обсяг інформації, яка висловлюється фразеологічною одиницею щодо позначеного їй елемента позамовної дійсності.

Конотативний аспект фразеологічного значення є найбільш структурним та важким утворенням. У структуру конотації О. Кунін включає оціночний, емоційний, експресивний та функціонально-стилістичні компоненти. Також, характерно те, що ці всі аспекти є єдиним взаємозумовленим цілим [2].

Важливо брати до уваги семантичний склад тієї чи іншої фразеологічної одиниці для її описання з точки зору типу перетворення значення. В сучасній лінгвістиці розглядаються фразеологічні одиниці з різним ступенем перетворення: ідіоматизми (ідіоми), стійкі сполучення лексем з повним чи частковим перетворенням значення при високій питомій вазі конотативного аспекту (*between wind and water – in a vulnerable, precarious position; exposed or unprotected*); фразеоматизми – фразеологізми неідіоматичного характеру, але зі складним значенням (*blue water – the open sea*); ідіофразеоматизми – сталі сполучення фразеосемантичних варіантів компоненти яких мають буквальні, але складні значення. О. Нікуліна визначає ідіофразеоматизми як стійкі сполучення слів, джерелами яких виступали терміни та професіоналізми. Наприклад: *be under fire – 1) exposed or subjected to enemy attack; 2) exposed or subjected to critical attack or censure* [4].

В основі семантичної структури фразеологізмів лежить метафора, яка відноситься до сфери аналітичного мислення, творчої свідомості, яка має на увазі співставлення в певному роді несумісного [1, 158].

Особливістю фразеологічних евфемізмів є подвійне перетворення: перетворення компонентів структури як фразеологізму та переосмислення всього фразеологічного комплексу як евфемізму. Фразеологічні евфемізми можуть виступати в ролі описових зворотів, що використовуються для того щоб приховати більш вузький сенс, більш конкретний об'єкт, пряму назву якого мовець хоче уникнути, але пригадати всі необхідні деталі, що підкажуть сенс евфемістичної заміни.

Своєрідність смислової структури фразеологічних одиниць у порівнянні зі змістовою структурою слова полягає не в самому наборі компонентів лексичного та фразеологічного значення (він однаковий у слова та фразеологічної одиниці: сигнікативний, денотативний, структурний,

конотативний, етнокультурний та інші), а в різноманітній їх ролі в складі цих значень. Якщо для слова останні два компоненти є факультативними, то для фразеологізму, зрештою, перший з них, конотативний, надзвичайно важливий. Включений у склад конотації образний компонент є структурною основою фразеологічного значення; в смисловій структурі фразеологічної одиниці провідна роль завжди належить компоненту конотативному.

Саме ця характеристика відіграє особливу роль у використанні фразеологізму в якості евфемізма. Видатний сучасний вчений у галузі фразеології В. Телія підкреслює більшу, ніж у слова, семантичну ємкість фразеологічного значення. «Значення ідіом завжди багатше за значення синонімічного слова», пише В. Телія, – «сама дифузність номінативного аспекту значення ідіом відрізняє їх від слів, в яких завжди більш чітко фіксується клас позначуваних. І це одна з суттєвих відмінностей словесних значень та значень фразеологізмів» [5, 83], що також зумовлює використання фразеологізмів в якості евфемізмів.

Які відмінні особливості фразеологізмів дозволяють їм успішно функціонувати в якості евфемістичних перейменувань? Це спільна знакова функція складових фразеологізму окремо оформлених лексичних компонентів, що здійснюють цілісну спрямованість на позначувану дійсність. Образна метафора, яка лежить в основі фразеологізма, дозволяє провести аналогію з найрізноманітнішими об'єктами та явищами культурного знання, символів, асоціацій, можливих установок культури, всім тим, чим володіє носій мови. Неможливо не погодитися з М. Ковшовою, яка стверджує, що фразеологізм у момент свого відтворення та сприйняття в мові експлікує різноманітні культурні змісти. Це можуть бути стародавні, архетипічні, форми усвідомлення та моделювання світу, основані на системних опозиціях. Це і міфологічні уявлення про світ, зокрема, анімізм, фетишизм, табу та інші; різноманітні системи релігійного світобачення. Стародавні уявлення людини про світ знайшли відображення у різноманітних ритуалах, в поетичних та художніх творах, міфах та фольклорі.

Всі прошарки культурного знання складають той культурний фон, на якому усвідомлюється «фігура», образ фразеологізму. Мовець та слухач, використовуючи фразеологізм у мовленні, не тільки оперують його мовним значенням, впливають на свідомість яскравою образністю фразеологізму. Співрозмовники отримують із фразеологізму, передаючи один одному, його культурні сенси; фразеологізм в цілому, його образ, компоненти, значення та оцінка інтерпретуються носієм мови в просторі культурного знання. Це породжує культурну конотацію, тобто культурне значення, а також культурну семантику фразеологізму; так і створюється культурний зміст мовного знаку [1, 159].

Висновки. Фразеологізми є свого роду постулатами різних культурних епох; так само як для фразеологізмів важливою є культурна функція, так і основна функція евфемізма – культурна, що функціонально зближує ці два мовних знака, дає можливість одній мовній одиниці виконувати важку

культурну функцію. Евфемізми є особливими знаками культури, знаками культурної мовної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковшова М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов / М. Л. Ковшова // Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов. – М. : Гнозис, 2007. – 320 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М., 1996. – 381 с.
3. Кунин А. В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря : дис. докт. филол. наук / А. В. Кунин. – М., 1964.
4. Никулина Е. А. Идиофразеоматика в современном английском языке : авториф. дис. канд. филол. наук / Е. А. Никулина. – М., 1996.
5. Телия В. Н. Русская фразеология / В. Н. Телия // Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996. – 267 с.

Коваленко Богдан
УДПУ імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ

В наш час, питання мовної картини світу цікавить багатьох, як науковців, так і звичайних людей. Набуті знання, особливо, допоможуть у комунікації з людьми, які відносяться до інших національних, етнічних спільнот. Мовна картина світу - це результат певного способу відбиття [реальності](#) у [свідомості](#) людини через призму [мови](#) та національних, історико-культурних особливостей її носіїв. Картина світу будується на відчуттях, уявленнях, сприйнятті й мисленні людини, диктує норми поведінки, систему цінностей, які впливають на формування й узагальнення понять.

Дві національні культури ніколи не співпадають повністю, оскільки кожна з них складається з національних та інтернаціональних елементів. Картина світу, яку визначають як цілісний глобальний образ світу, що є результатом всієї духовної активності людини, у представників різних культур, як правило, також не співпадає. Картина світу характеризується національно-специфічним забарвленням. Як слушно зазначає І.Голубовська, метафоричне позначення “мовна картина світу” сьогодні вже практично втратило власну образність внаслідок широкого використання у сучасних дослідженнях з культурології та лінгвістики і фактично має статус терміну [1, 26].

У якості основних компонентів культури, що мають національно-специфічне забарвлення, можна виділити: традиції (або сталі елементи культури), а також звичаї і обряди; побутову культуру, тісно пов'язану з традиціями; повсякденну поведінку (звички представників якоїсь культури, прийняті в якомусь соціумі норми спілкування), а також пов'язані з ним

мімічний та пантомімічний коди, що використовуються носіями певної лінгвокультурної спільноти; “національні картини світу”, що відбивають специфіку сприйняття навколишнього світу, національні особливості мислення представників тієї або іншої культури; художню культуру, що відбиває культурні традиції того або іншого етносу [4].

Картина світу, яка оточує етнічну спільноту, не лише відбивається у мові, вона формує мову та її носія, а також визначає особливості мовлення її носіїв. Очевидно, що специфічними рисами володіє і сам представник національної мови та культури, саме тому у міжкультурному спілкуванні необхідно ураховувати особливості національного характеру комунікантів, специфіку їх емоційного складу, національно-специфічні особливості мислення. Під картиною світу слід розуміти цілісний глобальний образ світу, який є результатом всієї духовної активності людини, тобто картина світу як глобальний образ світу виникає у людини в ході всіх її контактів зі світом [4]. Мовна картина світу є часткою опосередкованої мовою концептуальної картини світу .

Носієм певної мовної картини світу є людина як представник певного соціуму та етнічної спільноти, де існує ціла низка уявлень про оточуючий світ, про себе та інші спільноти. З цим, як зазначалося, пов'язано когнітивний аспект мови, який зосереджується на пізнавальній діяльності людини. Сучасні лінгвістичні дослідження мають тенденцію до антропоцентричності та відповідно ставлять у центр людину як носія мови. Науковці зазначають, що крос-культурний аналіз є можливим у повному об'ємі лише у межах антропоцентричної парадигми досліджень. Відомо, що формування антропоцентричної парадигми призвело до акцентування лінгвістичної проблематики на людині, її місці у культурі, оскільки у центрі уваги культури і культурної традиції знаходиться мовна особистість. Носіями культур є етноси, соціальні групи та окремі індивіди. Взаємодіють та здійснюють комунікативні акти не самі культури, а люди, що мають можливість пізнавати та оцінювати різні культури, їх матеріальні та духовні складники [3].

Людина пізнає світ та сприяє формуванню значень мовних одиниць як активний суб'єкт. Вона також бере активну участь у виборі мовних засобів виразу для вживання їх в тій чи іншій ситуації, усвідомлюючи мотиви цього вибору. В результаті пізнання світу людина інтерпретує та позначає його мовними засобами. Результати пізнання закріплюються у свідомості людини у вигляді певної сітки понять, а точніше, вони формують у свідомості людини концептуальну картину світу. Експлікація концептуальної картини світу відбувається у мовній картині світу людини. Об'єктивний опис предметів та явищ, наукове уявлення про них, як правило, не співпадають з картиною світу носія мови, оскільки остання є суб'єктивним образом об'єктивного світу.

Слід зазначити, що лінгвісти виділяють зазвичай дві форми існування картини світу, а саме, концептуальної та знакової. Образ світу, не втілений у будь-яку знакову систему, іменується концептуальною формою картини світу. Картина світу, що існує у концептуальній формі, може бути переведена у знакову форму, тобто сформувати мовну картину світу [2, 37]. Відповідно,

концептуальна картина світу багатша за мовну картину світу, оскільки в її творенні беруть участь різні типи мислення.

Концептуальну систему, у свою чергу, слід розуміти як етнокультурну репрезентацію концептуальної форми думки представника тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти. Ця система будується за рахунок загальних та фонових знань індивіда, його соціокультурного середовища, усього ціннісного досвіду лінгвокультурної спільноти, до якої він належить. Концептуальна система відповідає за упорядкування змістовного аспекту думок. Під менталітетом слід розуміти специфічний спосіб сприйняття і розуміння дійсності, який визначається сукупністю когнітивних стереотипів свідомості, що є характерними для певної особистості, соціальної або етнічної групи людей.

Поняття “мовна картина світу” передбачає відображення в мові (зокрема, в лексиці) бачення світу людиною, сприйняття людиною свого оточення та свого місця у світі. Мовна картина світу формує тип ставлення людини до світу, детермінує норми поведінки людини. Національна мова не створює суб’єктивну картину світу для її носіїв, проте, зумовлює її специфіку у знаковому відображенні, впливає на специфічне бачення та розуміння світу. Національна мовна картина світу (модель світу) визначається як “виражене етносом засобами певної мови світовідчуття і світорозуміння, вербалізована інтерпретація мовним соціумом навколишнього світу і себе самого в цьому світі” [1, 29].

Мова відбиває не світ безпосередньо, а лише засіб концептуалізації цього світу мовною спільнотою, тому на базі засвоєння світу різними спільнотами формується так звана “наївна картина світу”, яка пофрагментарно відтворюється в лексичних одиницях мови, але. В результаті пізнавально-оцінної діяльності людини, у свідомості будь-якого носія мови створюється особливий спосіб сприйняття світу, картина світу [2, 31]. Будь-який тип картини світу створюється людиною, проте, слід зазначити, що у формуванні мовної картини світу, на відміну від наукової, вирішальну роль відіграє суб’єктивний фактор [2, 35]. Науковці зазначають, що і мовна і наукова картини світу повинні розглядатися як система аналізу оточуючого світу.

Отже, мовна картина світу характеризується національною специфікою [2, 35]. Мовна картина світу відбивається на всіх мовних рівнях. Проте важливо відзначити, що наукова картина світу є результатом зусиль вчених, а мовна картина світу створюється пересічним мовцем, внаслідок чого наукова картина світу є об’єктивнішою за мовну. І. Голубовська ототожнює наукову картину світу з концептуальною, зазначаючи, що вона „відбиває сучасний рівень наукової інтернаціональної думки” [1, 31].

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу: Монографія. – К.: Логос, 2004. – 284 с.

2. Даниленко Л.В. Когнитивные аспекты языковой картины мира в сравнении с научной // Когнитивные аспекты языкового значения. Межвузовский сборник научных трудов. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 1997. – С. 28-39

3. Сусов А.А., Сусов И.П. Теория межкультурной коммуникации: контрастивная этносоциоллингвистика // Лингвистический вестник. – 2001. – Вып.3. – С. 1-11.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособ. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 264 с.

**Коваленко Олександр
УДПУ імені Павла Тичини**

ПРИНЦИПИ ВИБОРУ ОПТИМАЛЬНОГО НМК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Успішне вивчення іноземної мови неможливе без використання якісного навчального посібника. Вимоги до підручника значно зросли і він поступово переріс у багатокomпонентний НМК. Структура комплексу відображає розвиток методики та технічного прогресу, нові виклики євроінтеграції та ринку праці.

Складові НМК обов'язково включають книгу для учня/студента, робочий зошит, аудіо матеріали та книгу для вчителя. На сучасному етапі до цього списку додалися нові компоненти: додаткові підручники з граматики, комп'ютерні навчальні програми, програми для презентації навчального матеріалу Також передбачається використання так званих "perfect partners": книг для читання та адекватних словників. У НМК для молодших школярів бажане включення карток зі словами малюнками з зображенням окремих предметів, ілюстраціями до оповідань, тематичними ілюстраціями, таблицями, відео та навіть набором для лялькового театру (Playway)!

Перед вчителями постає важливе питання вибору НМК, що на нашу думку кардинально визначатиме педагогічні та методичні технології при навчанні іноземної мови. Вибір НМК є комплексною проблемою. Його вибір залежить від великої кількості факторів. Кількість параметрів та їх важливість здебільшого не усвідомлюються у повній мірі. Кожний вчитель мріє про ідеальний підручник, який би відповідав цілій низці параметрів.

Педагогам на нашу думку слід враховувати відповідність НМК наступним критеріям:

1. Відповідність рівню мовленнєвої компетенції (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Для цього деякі сучасні НМК передбачають опрацювання вступного розділу з тестовими завданнями (діагностичним тестом), які допомагають визначити готовність учнів до навчання за даним підручником та даного рівня. Слід оцінити наявну компетенцію з кожного виду мовленнєвої та мовної компетенції

окремо. При значних розбіжностях між успішністю з різних видів мовленнєвої компетенції доцільно починати з нижчого рівня, але не вищого!

2. Відповідність віку учнів/студентів (pre-primary, primary, low secondary, young adult, adult). На жаль досить поширеним явищем є використання підручника для більш дорослої вікової групи, ніж це передбачено. Це очевидно можна пояснити тим, що в цих НМК мовний матеріал викладено більш систематично та повно, він краще соціалізує у світ дорослих, що подобаються вчителям, які не завжди дивляться на підручник очима дитини. Подібна розбіжність може негативно впливати на мотивацію занять іноземною мовою. Додамо, що комплекси для дорослих є більш "швидкими", бо здебільшого розраховані на так званих false beginners, тобто тих хто вчив іноземну мову у минулому і потребує на початку інше інтенсивного повторення. В них для досягнення компетенції beginner чи elementary відводиться один рівень підручника, в той час як для дітей слугують 3-4 рівні.

3. Відповідність навчальній програмі. Відсутність матеріалів про Україну в багатьох англійських та американських НМК компенсують такі завдання: "Прочитавши текст про столицю Франції, опишіть столицю вашої країни" або "Порівняйте улюблені англійські страви зі стравами вашої національної кухні". Хочемо відзначити цікавий досвід: для НМК "Click On" викладачами Житомирського педагогічного університету розроблено додаток "Click On Ukraine" з аудіо матеріалами.

4. Відповідність вимогам сучасного тестування та зовнішнього оцінювання. Зокрема проблемою є налаштування випускників шкіл до технічних навичок виконання такого тривалого тесту, його формату існуючі підручник та НМК можна умовно поділити на такі, зміст яких повністю відповідає вимогам зовнішнього оцінювання, частково відповідає та не відповідає таким вимогам. Як окрему групу НМК можна відзначити такі, що ставлять за мету форсувати формування індивідуальних навичок виконання тестів, але не розраховані на тривале групове навчання. На нашу думку їх доцільно починати застосовувати не більш ніж за рік до проходження такого оцінювання. Можна було б рекомендувати використання навчальних комплексів для таких міжнародних іспитів як "KET", "PET" та "FCE".

5. Наявність в НМК всіх необхідних сучасних складових. Поділ підручника (coursebook) на student's book та activity book є раціональним та здебільшого менш витратним.

6. Наявність якісних, автентичних, методично досконалих аудіо матеріалів, які б розвивали як навички аудіювання так і вимовні навички. Можна констатувати, що аудіоматеріали багатьох українських комплексів не включають достатню кількість текстів для аудіювання, запис здійснюється подекуди лише одним чи двома дикторами, завдання з аудіювання одноманітні. Вадю деяких НМК є неадекватне співвідношення діалогів та монологів не на користь діалогу. Інколи аудіотексти є по суті текстами лише для читання. Подекуди аудіо матеріали випускаються з великим запізненням після випуску підручника чи взагалі відсутні.

7. Наявність детальної книги для вчителя. Це конче необхідно особливо для молодого вчителя. Зміст книги для вчителя деяких НМК включає лише ключі, а пояснення методики використання комплексу займає лише одну-дві сторінки. Наш досвід свідчить, що використання підручника для дошкільного віку та навіть молодшого шкільного віку взагалі неможливе без книги для вчителя. Без цього зміст підручника, закладений авторами залишається недостатньо зрозумілим, система вправ є далеко не повною.

8. Єдність методичних підходів авторів НМК з одного боку та вчителя-користувача з іншого. Навчальні матеріали призначені вдосконалювати методику вчителя, знайомити з сучасними підходами, ефективними прийомами пояснення матеріалу тощо. Проте комплекс повинен бути "своїм", "рідним" для вчителя, бути зрозумілим конкретному вчителю у застосуванні, відповідати його баченню та уподобанням. При значних розбіжностях вчитель намагається істотно зменшити його застосування. На нашу думку застосування самостійно підібраних навчальних матеріалів, текстів тощо, часто призводить до невиправданої еkleктичності, фрагментарності, відсутності наступності, єдності, належної частотності у повторюванні та різнорівневого характеру навчальних матеріалів. На нашу думку, навіть прогресивний та ефективний навчально-методичний комплекс може викликати проблеми із його застосуванням, якщо вчитель не готовий до нього методично, та не бажає змінювати свої підходи. Доволі часто такий вчитель використовує лише частину НМК, наприклад, лише тексти, не проходячи частину вправ, найчастіше до таких належать такі вправи на розвиток аудіювання. Використання інтенсивних методик вивчення іноземної мови часто потребує додаткової методичної підготовки вчителя.

9. Співпадання кількості аудиторних годин з часом необхідним для проходження НМК. Доцільно враховувати на скільки годин на тижднів розрахований НМК. Збільшена кількість годин (5-6) рекомендується для спецшкіл та гімназій. Цей фактор є особливо вагомим в умовах короткочасних інтенсивних курсів.

10. Багаторівневість НМК, що уможливорює продовження навчання в межах тривалого відрізка часу та дотримання принципу наступності, міцності знань тощо.

11. Сучасність. Відображення таких реалій сьогодення як комп'ютеризація, інтернет, сучасні інформаційні технології, замовлення, пошук пропозицій, банківські операції, глобалізація, інтеграція, туризм, права людини, ринок праці.

12. Наявність необхідних технічних засобів, передбачених НМК. Цей фактор має тенденцію стати найголовнішим. Слід оцінити наявні ТЗН, можливість їх заміни, для беззастережного використання кожного елементу комплексу.

13. Потрібний мовцю варіант англійської мови, наприклад британський, американський чи навіть глобальна англійська мова. Аналіз НМК свідчить, що їх автори здебільшого дотримуються двох варіантів у співвідношенні

приблизно 10:1 чи 8:1. Поодинокі комплекси (worldwide) пропонують рівне співвідношення, що може бути доцільним в сучасних умовах.

14. Можливість поглибити зміст навчання додатковим лінгвістичним курсом, наприклад з фонетики, як це реалізується в курсі Headway, чи граматики, як в НМК Project English чи Enterprise.

15. Наступність у вивченні іноземної мови. Навчально методичний комплекс повинен за змістом мовного матеріалу бути логічним продовженням попереднього НМК.

16. Для всебічної підготовки студента слід відбирати та поєднувати вивчення загальної мови (GE), мови для ділового спілкування (BE) та мови для спеціальних цілей (ESP). Починати слід безумовно із загальної мови (GE), а потім переходити до мови ділового спілкування.

Отже, при виборі НМК потрібно враховувати велику кількість чинників. Ми вважаємо, що їх врахування значне підвищить ефективність навчання.

Література

1. Тарнапольський О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения языку для делового общения. Киев. Ленвит, 2004. - 192 p.

2. Hutchinson N., Waters A. English for Specific Purposes: A learner - centered approach. - Cambridge: CUP, 1987. - 183 p.

Коваленко Сергій
УДПУ імені Павла Тичини

ПОНЯТІЙНИЙ ЗМІСТ КОНЦЕПТУ ВЛАДА ЗА ПСИХОЛОГО-СОЦІОЛОГІЧНИМИ ДАНИМИ

Усі концептуальні підходи до інтерпретації поняття ВЛАДА у соціальних науках поділяються на атрибутивно-субстанціональні, що трактують владу як атрибут, субстанціональну властивість суб'єкта або просто самодостатній 'предмет', та реляційні, що описують владу як соціальні відносини чи взаємодію [2, 108]. Більш релевантним видається реляційний підхід, оскільки здійснення влади завжди передбачає взаємодію між тими, у кого вона є, і тими, у кого її немає [4, 73], іншими словами, наявність суб'єкта, що має владу і об'єкта, що є пацієнтом дії суб'єкта влади. Більшість соціолого-психологічних концепцій влади виходить з її реляційного характеру: "Влада – це своєрідна система комунікації між різними її суб'єктами або між суб'єктами і об'єктами, між двома або більше особами чи сторонами, що приймають участь у системі владних відносин, а не просто надбання однієї із сторін" [1, 91]. Соціальна взаємодія між суб'єктом, що має владу, і об'єктом, що її позбавлений, постає у сукупності трьох вимірів: 1) директивного – статусу, що забезпечує виконання наказу, директиви; 2) функціонального – здатності та вміння реалізувати функцію соціального управління; 3) комунікативного – актуалізації влади через мовленнєве спілкування на підґрунті зрозумілої обома сторонами системи владних відносин мови [3, 148].

У найбільш поширених психолого-соціологічних визначеннях влади сутність цього феномена трактована як: 1) здатність, право, можливість розпоряджатися кимось чи чимось; 2) можливість спричиняти суттєвий вплив на долю, поведінку й діяльність, звичаї й традиції людей за допомогою різних ресурсів та засобів (закону, суду; авторитета, волі; примушення, переконування тощо); політичне панування над людьми, громадами, організаціями, угрупованнями, державами; 3) система державних органів; 4) індивіди, органи, наділені відповідними державними й адміністративними повноваженнями, чи такі, що мають різного роду вплив, повноваження за традицією або у результаті їх привласнення.

Усі названі атрибути безпосередньо залежать від виду влади. За основним суб'єктом владу поділяють на монархічну, демократичну тощо; за основними соціально-інституціональними сферами життя суспільства – на політичну, адміністративну, економічну, духовну, державну, громадянську, військову, фінансову, церковну, так звану четверту владу (засобів масової інформації) тощо; за основним призначенням – на законодавчу, виконавчу, судову; за місцем у структурі – на центральну, регіональну, місцеву, республіканську, обласну, окружну тощо; за приналежністю – на особистісну, публічну тощо.

Суб'єкт влади репрезентований активно діючим началом, що спричиняє регулятивний вплив (індивіди, органи, наділені повноваженнями, чи такі, що мають вплив, насамперед, система державних органів); *об'єкт* – пасивним началом, на яке спрямований регулятивний вплив (люди, громади, організації, угруповання, держави); суб'єкт влади потенційно може виступати в якості об'єкта для інших її суб'єктів. Найбільш типовими різновидами суб'єктів та об'єктів влади є уповноважені (адміністративно-чиновницький апарат) :: неуповноважені (пересічні громадяни); освічені (науковці) :: неосвічені (пересічні громадяни); вмілі (технократи) :: невмілі (пересічні громадяни); більшість :: меншість (демократичне суспільство); сильні :: слабкі; багаті :: бідні; організовані (політичні партії):: неорганізовані (пересічні громадяни); інформовані :: неінформовані.

Мотив постає як актуальна потреба суб'єкта здійснення регулятивного впливу на об'єкта, що може мати *егоцентричну* (влада як гра; влада як панування над іншими; влада як джерело багатства, престижу, слави, інших вигод) чи *соціоцентричну* спрямованість (влада як служіння суспільству); *стрижнева мета* – як досягнення панівного становища, управління суспільством, встановлення громадського порядку, регулювання та збереження власності, чи прийняття суспільно важливих рішень, суспільна користь; *результат* – як здійснення регулятивного впливу, досягнення панівного становища над людьми та державами, протидія опору, домінування, диктат чи цілісність суспільства.

Таким чином, на підґрунті аналізу психолого-соціологічних визначень влади понятійний зміст концепту ВЛАДА постає як *мотивована актуальною потребою та підтримувана певним набором ресурсів і засобів потенційна здатність суб'єкта чинити регулятивний вплив на об'єкта з метою досягнення певного результату, а саме, зміни стану об'єкта.*

Культура містить знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї та навички, засвоєні індивідом як членом соціуму. Отже, індивід, який живе у світі певних поведінкових стереотипів, моральних та інших цінностей, понять, образів, мислить і діє у світі концептів – культурної інформації, фільтрованої, переробленої і систематизованої свідомістю.

Оскільки лінгвокультурологія вивчає співвідношення мови і культури, віддзеркалене у способах вираження етнічного менталітету, вона сфокусована на виявленні культурно специфічного у структурі ментальних одиниць, системному описі диференційних ознак конкретних культурних концептів і спрямована від імені концепту до сукупності номінованих ним смислів.

Вважаємо, що лінгвокультурний та лінгвокогнітивний підходи не є взаємовиключними. Концепт як суб'єктивна структурна одиниця знання індивідуальної свідомості не може не віддзеркалювати переломлене через особистий досвід і емоційно-оцінне переживання колективне знання, об'єктивоване в матеріальних продуктах діяльності соціальних інститутів (культури, мистецтва, літератури, закону тощо і, звичайно ж, ЗМІ), яке у процесі соціалізації опановується, привласнюється і тим самим суб'єктивується, стаючи реальною формою свідомості індивіда.

Інтегруючи висловлені положення, визначаємо концепт ВЛАДА як одиницю ментальних ресурсів індивідуальної свідомості, що репрезентує особистісну інтерпретацію засвоєного і привласненого у процесі соціалізації соціокультурного досвіду, пов'язаного з трактуванням феномена влади у британській лінгвокультурі.

Відповідно, значення одиниць мови, що вербалізують концепт ВЛАДА у британському газетному дискурсі, вважаємо таким, що віддзеркалює особистісний зміст, тобто те, що “висвічується на ‘табло свідомості’ суб'єкта досліджуваного дискурсу на різних рівнях усвідомлення”, і загальний соціокультурний зміст феномена влади, нав'язуваний індивіду британським лінгвокультурним соціумом і засвоюваний у процесі соціалізації.

Лінгвокультурний підхід акцентує *соціокультурне* в концепті. З погляду Ю. С. Степанова, концепт – це базова одиниця культури, “згусток культури у людській свідомості; те, у вигляді чого культура залучається до ментального світу людини. І, з другого боку, концепт – це те, завдяки чому людина – ординарна, пересічна людина, не ‘творець культурних цінностей’ – сама долучається до культури, а у деяких випадках і впливає на неї”.

Отримані психолого-соціологічні дані свідчать про те, що для інтерпретації значення мовних одиниць, які репрезентують концепт ВЛАДА у сучасному британському газетному дискурсі, релевантними є такі домени, взаємопов'язані складними ієрархічними стосунками: ЛЮДИНА; ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ; ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ (спричинення регулятивного впливу суб'єкта на об'єкта); СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ (інституціональні: політика, економіка, фінанси, бізнес, право, наука, техніка, адміністрація тощо та неінституціональні: міжособистісні стосунки) УЧАСНИКИ ДІЯЛЬНОСТІ (суб'єкти та об'єкти регулятивного впливу); МОТИВ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА ВЛАДИ (актуальна потреба суб'єкта здійснювати регулятивний вплив на об'єкта);

МЕТА/РЕЗУЛЬТАТ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА ВЛАДИ (егоцентрична: панування, верховенство, авторитет як джерело забезпечення власного престижу, багатства, слави тощо; соціоцентрична: забезпечення ефективного управління суспільством); РЕСУРСИ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА ВЛАДИ (інституціональні: економічні, фінансові, адміністративні, соціальні, політико-правові, інформаційні тощо; неінституціональні: інтелект, краса, сексуальність тощо); ЗАСОБИ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА ВЛАДИ (примушення, насилля, контроль, вплив, переконання, спонукання, обіцянки, погрози тощо); РЕАКЦІЇ ОБ'ЄКТА ВЛАДИ (поступки, повага до суб'єкта влади, втрата самоповаги, підкорення тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаджиев К.С. Введение в политическую науку. – М.: Изд. корпорация “Логос”, 1997. – С. 91.
2. Дегтярев А.А. Политическая власть как регулятивный механизм социального общения // Полис. – 1996. – № 3. – С. 108 – 120.
3. Ильин М.В., Мельвиль А.Ю. Власть // Полис. – 1997. – № 6. – С. 146 – 153.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие концепта в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 1999. – С. 73.

Маслюк Катерина
УДПУ імені Павла Тичини

СУТНІСТЬ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Анотація. У статті розкрито суть поняття «культура особистісного самовизначення» у студентів педагогічних вищих навчальних закладів, розкрито різні аспекти та основні підходи. А також доведено, що вищі навчальні заклади формують у студентів системних уявлень про навколишній світ та його цінності.

Ключові слова: особистість, формування особистісного самовизначення, самовдосконалення, самореалізація, усвідомлення особистості та культура.

Аннотація. В статье раскрыта суть понятия «культура личностного самоопределения» у студентов педагогических высших учебных заведений, раскрыты различные аспекты и основные подходы. А также доказано, что высшие учебные заведения формируют у студентов системных представлений об окружающем мире и его ценности.

Ключевые слова: личность, формирование личностного самоопределения, самосовершенствования, самореализация, осознание личности и культура.

Abstract. The article deals with the essence of the concept of "culture of personal self-determination" in teaching students of higher educational

institutions, reveals different aspects and the basic approaches. Also, it is proved that universities form the students' systematic ideas about the world and its values.

Keywords: personality, the personality self, self, self, awareness of identity and culture.

Keywords: personality, forming of personality, self improvement, self-realization, awareness of personality and culture.

Особливої актуальності ця проблема набуває для майбутніх учителів, які за час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах мають оволодіти якостями і властивостями, наявність яких давала б їм змогу не лише самовдосконалюватися і саморозвиватися в контексті соціальних і культурних реалій, а й відповідним чином виховувати учнів.

Водночас реалії сьогодення свідчать, що молодь, яка навчається у вищій школі, не завжди адекватно реагує на суспільні перетворення, що призводить до зміщення пріоритетів у ціннісній сфері, світосприйнятті, втрати віри в будь-які ідеали загалом. Це спричиняє зростання серед студентства правопорушень і злочинності, поширення таких небезпечних явищ, як пияцтво та наркоманія, піднесення на вищий ціннісний щабель особистого збагачення.

Вивчення проблеми формування у студентів педагогічних вищих навчальних закладів культури особистісного самовизначення передбачає вирішення ряду суперечностей між:

– хаотичним впливом на ціннісну сферу студентів значної кількості суспільних факторів і відсутністю механізмів їх упорядкування в змісті виховної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів;

– зростаючою потребою у вчителів, які характеризуються не лише високим професіоналізмом, а й ціннісним ставленням до дійсності, активним залученням до соціальної взаємодії, і недостатньою увагою до цього питання у педагогічних ВНЗ;

– вагомими можливостями, закладеними у позааудиторній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, і традиційними підходами до її організації та реалізації.

Аналіз зазначеної проблеми дає змогу зробити висновок, що успішність особистісного самовизначення у студентів педагогічних вищих навчальних закладів зумовлюється їхньою активністю як суб'єктів власного життя, здатність створювати образ свого майбутнього як особливої форми творення свого «Я». Майбутнє може стати проявом минулих подій, які не завжди несуть у собі позитивний заряд. Як наслідок, відбувається не менше гальмування особистісного самовизначення у студентів педагогічних вищих навчальних закладів, а й спотворюється його змістове наповнення.

Різні аспекти проблеми особистісного самовизначення – розкриття сутності цього феномену, окреслення внутрішніх і зовнішніх ознак його прояву – набули досить ґрунтовного висвітлення в науковій літературі. До її вивчення зверталися К. Абульханова-Славська, М. Бахтін, І. Бех, Л. Божович, Т. Буякас, О. Головаха, Т. Кравченко, О. Кроник, О. Леонтєв, О. Люсова, В. Одолинський, Л. Регуш, С. Рубінштейн, М. Семиліт, Т. Титаренко та ін.

Завдяки входженню індивіда в рідну культуру (інкультурації) відбувається набуття ним загальної культурної компетентності, яка передбачає засвоєння насамперед ціннісних орієнтацій і преференцій, прийнятих у суспільстві. Будь-яка культура імпліцитно несе в собі нормативний образ людини, що існує на рівні суспільної та індивідуальної свідомості щодо необхідних особистісних якостей. Розгляд особистісного самовизначення у культурологічному контексті акцентує увагу на бутті людини в середовищі культури, в процесі якого відбувається цілеспрямоване і стихійне оволодіння її предметним світом. Входження в культуру супроводжується численними ризиками, і провідний з-поміж них пов'язаний із амбівалентністю культури, яка супроводжувачим змістом формує і навіть деформує особистість. Але в « проміжку між суперечливими оцінками починає формуватися стрижень її індивідуального світу. Йдеться про внутрішній діалог як спосіб переосмислення полярного універсуму культурних значень» (Ж. Вірна). Завдяки цьому навколишній світ стає для людини ближчим і зрозумілішим, відбувається його інтеріоризація. Це, з одного боку, забезпечує розвиток внутрішньої сфери особистості, а з іншого, підвищує успішність особистісного самовизначення [4,23].

На думку М. Бахтіна, самовизначення особистості відбувається на рівні її цінностей, які мають позачасовий характер й утворюють структуру «смислового майбутнього». Здатність до самовизначення у цьому сенсі розглядається як атрибутивна властивість людини, яка свідомо утверджує особистісний спосіб буття. З цього випливає, що особистість, яка самовизначилася, постає як суб'єкт, котрий усвідомлює, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарування), ким він є (особистісні й фізичні властивості), що від нього хоче або чого очікує суспільство. Особистісне самовизначення є проявом внутрішньої свободи людини і передбачає вибір нею тієї чи іншої альтернативи з-поміж множини наявних. Тобто, здійснюючи самовизначення, особистість проявляє незалежність від зовнішніх обставин, актуалізує суб'єктний початок, прилучаючись у такий спосіб до загальнолюдських цінностей [1,179].

Отже, згідно з концепцією М. Бахтіна, людина, яка самовизначилася – це суб'єкт, готовий до ефективного функціонування в системі суспільних відносин.

Як особистісне новоутворення, зумовлене логікою особистісного й соціального розвитку індивіда, стверджує Л. Божович, самовизначення виникає на межі старшого підліткового віку і ранньої юності й виявляється не лише в розумінні дитиною самої себе – своїх можливостей і прагнень, а й у розумінні свого місця в людському суспільстві та свого призначення в житті. Потреба у самовизначенні є потребою у формуванні певної смислової системи, яка передбачає пошук відповіді на запитання щодо сенсу свого існування й забезпечує спрямованість у майбутнє [2,101].

Т. Буякас наголошує на тісному взаємозв'язку проблеми самовизначення особистості з проблемою її становлення як автора свого життєвого шляху, вільного «творця свого життя». Для цього людина має «вийти на рівень сенсу»,

що дає їй «шанс вирватися з в'язниці причин і наслідків і самій стати джерелом свого вчинку – вчинку, яким вона здійснює себе» [3, 33].

Зважаючи на те, що в юнацькому віці особливої значущості набуває особисте майбутнє, розширюються хронологічні межі життєвої перспективи, у науковій літературі (Дж. Л. Клінеберг, І. Кон) набула визнання думка про те, що провідним фактором, який спричинює внутрішній зміст та успішність особистісного самовизначення, є наявність у людини чіткого образу свого майбутнього.

Сучасне динамічне життя потребує від людини не лише швидкої адаптації до перетворень, що мають місце в усіх сферах суспільного буття, а й прояву активності, ініціативи, самостійності, вміння формулювати реальні цілі й докладати адекватних зусиль для їх досягнення, конструктивно взаємодіяти з іншими, здатності почуватися впевнено і комфортно в найближчому оточенні й соціумі загалом.

Успішність вирішення цих завдань значною мірою залежить від сформованості в індивіда особистісного самовизначення – усвідомлення власної сутності та свого місця в системі суспільних відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: [сб. зб. тр.] / Михаил Михайлович Бахтин; пресм. С. С. Аварийцева. – М. : Искусство, 1979. – 423с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Изб. психол. Труды /Божович Л. И. – М.: Международ. пед. академия, 1995. – 209с.
3. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Буякас Т. М. // Вопросы психологи. – 2002. - № 2. – с.28-39
4. Семиліт М. В. Детермінанти вибору життєвого шляху особистості / Семиліт Микола Васильович // Перший усеукраїнський конгрес із соціальної психології (УКСП – 2010) [« Соціально-психологічна наука третього тисячоліття і досвід, виклики, перспективи»], (Київ, 18-20 жовтня 2010 р.). – К. 2010. – с. 21-25

Козир Олена
УДПУ імені Павла Тичини

МАРГАРЕТ МІД І САМОА: КРИТИКА ДЕРЕКА ФРІМЕНА НА «ДОРОСЛІШАННЯ НА САМОА»

Маргарет Мид – американський антрополог, професор Нью-Йоркського, Йельського, Колумбійського університетів, учениця Франца Боасата Рут Бенедикт. Маргарет Мід внесла значні зміни у роботу антропологів по всьому світу. Методологія її досліджень була багата новими рішеннями. Перше, що

вона зробила – вивчила мову, і це було новизною для антропологів, які раніше не вивчали мову своїх регіонів. Правду кажучи, спочатку вона володіла невеликою кількістю слів (приблизно 500 слів). Зокрема, на відміну від багатьох антропологів того часу, вона вирішила не проживати разом з місцевими жителями, а оселитися в родині американців, які проживали на острові [1].

Спогади про перші польові дослідження дозволять зрозуміти труднощі роботи антрополога в ті роки. Зокрема, недостатній професіоналізм в поєднанні з жагою відкриттів нерідко оберталися прорахунками та помилками у описі та інтерпретації фактів.

«Дорослішання на Самоа» справила величезне враження на читачів в 20-х роках ХХ століття. Опис життя на острові Самоа, яке зобразила Маргарет Мід, іноді виглядав занадто ідилічно, нагадуючи «щасливих дикунів» просвітницької літератури XVIII століття. Однак цей факт не бентежив провідних науковців того часу. В результаті не тільки близькі до Боаса Рут Бенедикт і Роберт Лоуї, але і занадто критичний Маліновський назвали «Дорослішання на Самоа» визначним досягненням і навіть «абсолютно першокласним зразком описової антропології». Пізніше до них приєдналися такі авторитетні вчені як Бертран Рассел, Хелвок Єлліс, Леслі Уайт, Отто Клайберг, Джордж Девере, Джон Хонігман, Роберт Левайн та багато інших.

«Дорослішання на Самоа» Маргарет Мід до кінця свого життя вважала своєю найкращою книгою і ніколи не переробляла її, а тільки доповнювала її новими передмовами. Так, в передмові до останнього видання книги про Самоа (1973) дослідниця підкреслювала, що «... це було перше антропологічне польове дослідження, яке було написане без зовнішніх ознак науковості, покликаних містифікувати неспеціалістів і вразити власних колег. Мені тоді здалося – і все ще здається, - що, якщо наші дослідження способу життя інших народів хтять мати будь-який смисл для народів індустріального світу, вони повинні писатися для них, а не запаковуватися в жаргон, зрозумілий лише спеціалістам».

Праця Маргарет Мід «Дорослішання на Самоа» стала однією з найбільш продаваних наукових етнографічних книг усіх часів. Про ступінь її популярності серед сучасників можна судити з наступного факту: в 1956 році журнал «Нью-Йоркер» опублікував дотепну карикатуру, яка зображала групу тубільних юнаків, яким вождь вручав книгу зі словами: «Молоді люди, ви досягли віку, коли вас саме час дізнатися обряди та ритуали, звичаї і табу нашого острова. Але замість того, щоб детально розповідати про них, я хочу просто подарувати кожному з вас по екземпляру чудової книги Маргарет Мід».

Однак в наш час в деяких університетах Європи майбутніх антропологів застерігають від повторення помилок Маргарет Мід, в той час як в деяких навчальних закладах навіть і не згадують про полеміку у зв'язку з її дослідженнями.

Вперше питання про компетентність досліджень Мід перед світовим суспільством поставив австралійський вчений, професор антропології Австралійського університету Дерек Фрімен у своїй праці «Маргарет Мід і

Самоа. Створення та розвінчання одного антропологічного міфа», де піддав критиці не тільки методологію, а конкретні висновки її важливої роботи.

Зі слів Фрімена, коли в квітні 1940 року він вперше приїхав на Самоа, він вірив кожному слову Маргарет Мід, але поступово зрозумів, що намальована нею картина не відповідає дійсності.

Мід пише, що самоанській культурі не властив дух суперництва, а насправді там йде і завжди шла жорстока боротьба за престиж та соціальний статус. На думку Мід, самоанці на рідкість миролюбні та не войовничі; в дійсності вся їх історія наповнена міжплеменними війнами, навіть Лаперуз відзначав їх войовничість. Попри твердженням Мід, самоанська культура потребує від людей абсолютної та безумовної покірності вищим вождям, і порушення дисципліни карається тут суворо та безжалісно. Така ж жорстока авторитарна дисципліна діє і в сімейному вихованні; самоанські діти цілком залежні від своїх батьків і часто підлягають фізичному покаранню. Також Маргарет Мід завіряла пром'якість та податливість самоанського характеру, а Фрімен доводить, що самоанці – люди емоційно запальні, гордовиті, які володіють високорозвиненим почуттям власної гідності, образа якого спричинити навіть до самогубства. (2)

Цілком невірно описані Мід і їх сексуальні звичаї. Самоанське суспільство ніколи не було «царством вільного кохання»; жіноча незайманість тут суворо оберігається, а її втрата вважається найбільшим безчестям. Всупереч найвішим враженням юної Мід, чоловіча сексуальність у самоанців, як і в інших народах світу, має сильні елементи агресивності; самоанські юнаки вважають дефлорацію дівчини важливим особистим досягненням і доказом власної маскуліності. По кількості згвалтувань на душу населення, згідно самоанській судовій статистиці, вивченою Фріменом, Західна Самоа стоїть на першому місці в світі, вдвічі випереджаючи США і в двадцять разів – Англію. Звичай моетототоло, тайного оволодіння сплячою дівчиною, зображений Маргарет Мід в романтичному світлі, в більшості випадків справжнє насилля.

Тезис Мід про плавкий, безконфліктний перехід самоанців від дитинства до зрілості спростовується високою кількістю правопорушень, самогубств, істерії та нервових захворювань серед самоанських підлітків та юнаків віком від 12 до 22 років; місцева статистика нічим не відрізняється від статистики інших країн.

Отже, книга Маргарет Мід зображає цілком перекручений вигляд «справжнього» Самоа, всі побудовані нею висновки, включаючи вихідні принципи культурного детермінізму, - лише «етнографічний міф», який слід відкинути і замінити більш науковою програмою.

Не дивлячись на своє відверто вороже ставлення до Маргарет Мід, ДерекФріменніскільки не мав сумніву щодо її чесності та сумлінності. «Хибні погляди» Маргарет Мід він пояснює почасти методологічною недосконалістю, поганим знанням мови та специфічним підбором інформантів. Оселившись не серед тубільців, а в будинку знайомих американців, цим самим Мід несвідомо звузила коло своїх можливих людських контактів. Дівчата, яких вона

розпитувала на досить делікатні сексуальні теми, могли насправді пожартувати над нею і повідомити молодій дослідниці те, що їй хотілося почути.

Книга Фрімена спричинила ефект зірваної бомби і викликала бурхливу полеміку як в науковій, так і в масовій пресі. Думки вчених, як правило, розділились. Те, що Мід зобразила занадто ідилічний образ Самоа, мало кого здивував. Але, визнаючи хибність міркувань Мід, недосконалість її польової техніки і схильність до широкого узагальнення, провідні американські етнографи Беатриса Уайтинг, Роберт Левайн, Джордж Маркус, ДебораҐеверц та інші виступили на захист Маргарет Мід.

Але на фактичному рівні спір між Фріменом та Мід часом не можливо вирішити, так як далеко не всі дані зіставляються. По-перше, Мід побувала на Самоа 20-ті роки, а Фрімен – в 60-ті роки, таким чином між їх польовими дослідженнями лежить часовий інтервал від 14 до 42 років. По-друге, вони проживали в різних частинах Самоа і цей факт теж наклав свій відбиток на дослідження: Фрімен вивчав населення Західного Самоа, який по багатьох параметрах відрізняється від населення Східного Самоа, який зобразила Маргарет Мід. По-третє, вони отримували інформацію з різних джерел: Фрімен опитував в основному одружених чоловіків та батьків родин, а Мід, в свою чергу, інформували молоді дівчата, отже і не дивно, що інформація досить відрізняється в деталях.

Таким чином, концепція Маргарет Мід в цілому залишилась в силі. Факт полягає в тому, що наші роздуми на цю проблему залежать від того, чиїми очима дивитися на Самоа. Антропологія – це суб'єктивна наука, в якій багато залежить від особистості дослідника і його власних поглядів.

ЛІТЕРАТУРА

<http://www.litmir.net/br/?b=161011&p=125>

Комісаренко Тетяна
УДПУ імені Павла Тичини

У СВІТІ КОМП'ЮТЕРНОГО СЛЕНГУ

Сленг (англ. *slang*) — міський соціолект, що виник з аргю різних замкнених соціальних груп (правопорушників, крамарів, ремісників, в'язнів, бурсаків-учнів, вояків, інтернет-спільноти), як емоційно забарвлена лексика низького й фамільярного стилю [6]. У сучасному Інтернеті досить поширеним є комп'ютерний сленг – своєрідна „мова”, що виникла з появою електронно-

обчислювальних машин (ЕОМ) у США 1946 р. Він лаконічний, буває скороченнями та своєрідною символікою. За свідченням Ірини Щур: "Однією із причин виникнення такої "мови" вважається її виключна місткість, коли трьома-чотирма специфічними словами можна передати чималий абзац літературно опрацьованого технічного тексту. Врешті-решт комп'ютерний жаргон виражає навіть певні емоції, які у сухій та лаконічній реальній Мережі відтворити майже неможливо. Комп'ютерний жаргон – це віртуозна гра для людей, яким тісно у межах нормованої літературної мови. Проте, хай як би як прагнули носії жаргону до самотутньої яскравості мовлення та відмінності його від нормалізованої української мови, усе ж нововведення відбуваються усередині системи мови і будуються за законами української мови" [3].

Найпопулярніші слова інтернет-спільноти: **адмін** — системний адміністратор; **айпішка** — Інтернет адреса (IP-adress); **анлім, анліміт** — (англ. unlimited) необмежений доступ до Інтернету; **андейт, абдейт (англ. update)** — оновлення програмного забезпечення; **ася, аська** — ICQ; **батон** — (англ. button) кнопка, клавіша; **бацила** — комп'ютерний вірус; **болванка** — чистий CD, DVD, BlueRay-диск; **бот** — герой комп'ютерної гри, яким керує програма; **бровзер** — (англ. browser) програма для перегляду веб-сторінок, наприклад Internet Explorer, FireFox, Opera, Google Chrome; **вбити, убити** — видалити, стерти файл або процес; **відяха** — графічний адаптер, відеокарта, графічна карта; **вінда** — операційна система Windows; **вірусняк, вірусяк** — комп'ютерний вірус; **врубати** — включати; **вуха** — навушники; **геймер** — гравець у комп'ютерні ігри; **гектар** — гігабайт; **гіг** — гігабайт; **глюк** — помилка, збій; **грохнути** — видалити інформацію; **демка** — демонстраційна версія програми; **дефолт** — (англ. default) значення задане за замовчуванням; **дрова** — драйвер; програма, що керує пристроєм; **експішка** — Windows XP; **ервешка** — CD-RW або DVD-RW диск; **ерор** — (англ. error) помилка; **залити** — записувати, переписувати інформацію; **нет** — Інтернет, Internet; **інфа** — інформація; **камінь** — процесор; **карлсон** — охолоджуючий вентилятор, кулер; **каспер** — антивірус Касперського; **качати** — загрузити інформацію з Інтернету; **клава** — клавіатура; **комп** — комп'ютер, ПК; **коннект** — зв'язок; **контра** — комп'ютерна гра Counter Strike; **коцаний** — побитий, потолочений; **ламер, ламо** — недосвідчений користувач, який зазвичай не вміє й не бажає вчитися, бо вважає, що все знає і так; **лол** - сильний сміх; **мама, мамка** — материнська плата; **монік** — монітор; **нік** — псевдонім, прізвисько у конференціях або чаті (англ. nickname); **ноут** — ноутбук; **ось** — операційна система; **онлайн** - користувач у мережі; **офлайн** - недоступний; **лінгвін** — Linux; **прога** — програма; **равлик** — символ @; **Рама** - Рамблер; **сервак** — сервер; **сідюк, сидюк** — дисковод компакт диска, компакт диск; **флуд** — багаторазове повторення однакових або практично однакових повідомлень; **фотожоп(а)** — програмний продукт Adobe Photoshop; **чайник** — недосвідчений користувач; **чатитися** — спілкуватися в чатах; **черв'як** — комп'ютерний вірус, який самостійно розповсюджується по мережі; **шпіляти** — грати в комп'ютерні ігри; **юзати** — користуватися, використовувати (англ. to use); **юзер** — користувач (англ. user); **яша** - Яндекс.

Як бачимо із вищеперерахованих термінів тут можна зустріти різні слова: від назв тварин до предметів побуту. Переважно скорочення ідуть від англійських слів. Їх не перекладають, а просто скорочують [4].

Комп'ютерна лексика містить багато слів англійської мови, часто перероблених, або навмисно перекручених. Отож слово *шутер* (гра-стрілялка) бере початок від англійського *shoot* – стріляти; лексема *квакати* (грати в комп'ютерну гру Quake) пішла від назви гри; англійське дієслово *crack* (розколювати) стає дієсловом *крекнути*, а *hack* (розбивати) – *хакнути*. Під впливом народної етимології програми для зламування отримали жартівливу назву *крякали*. Нових значень у цьому жаргоні набули багато українських дієслів, наприклад, *зависнути* (припинити відповідати на команди); *перекачати*, *злити* (переписати інформацію). Не обійшлося й без скорочень шаблонних англійських фраз. Адже Інтернет виник у Америці, і довгий час переважною мовою Мережі залишалась саме англійська. Тому й увесь мережевий жаргон має англомовні коріння. Наведемо розшифровки лише деяких, найбільш поширених скорочень: *lol* - *Laughing Out Loud* (режочу на всю горлянку). *Си* - вимовляється це так само, як *i See You* (побачимось), і саме це і означає. *btw* - *By The Way* (до речі). *imho* - *In My Humble Opinion* (на мою скромну думку). Є ще варіант *imo*, це коли мовець не уважає свою думку скромною.

Крім того, активно використовуються цифри і окремі літери, які при усному мовленні звучать так само, як окремі слова, або частини слів. Наприклад, «4u» - означає «*For You*» (для тебе). «2nite» - це скорочене і спотворене «*tonight*» (сьогодні ввечері). Але про сенс цих скорочень ще можна так-сяк здогадатися. А ось, що значить «*L8R*», наприклад, зрозуміти уже буде набагато важче, навіть при знанні англійської мови. Виявляється, таким чином позначається слово «*Later*» (пізніше). Точно так само «*M8*» - це «*Mate*» (приятель), а «*10x*» - це «*Thanks*» (спасибі). Зрозуміти, звідки взялися ці скорочення, у принципі, досить нескладно. Основна причина їх появи - специфіка спілкування у Інтернеті і необхідність заощаджувати свій і чужий час скрізь, де тільки можна [5].

Отже, розглянувши деякі особливості комп'ютерного сленгу, можна прийти до висновку, що на даний момент йде активне створення і використання комп'ютерної сленгової лексики. Має також місце проникнення комп'ютерних термінів у загальноживану лексику, причому останнім часом спостерігається посилення цього процесу. А ось чи використовувати його, це уже Ваша особиста справа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boris. Ком'ютерний сленг [Електронний ресурс] / Boris. – Електронні текстові дані. – [Біла Церква], 2007. – Режим доступу: <http://borisroman.blogspot.com/> .

2. Кондратюк, О. Молодіжний комп'ютерний сленг батьків [Електронний ресурс] / О. Кондратюк // Острів знань; ін-т обдарованої дитини. – Електронні текстові дані. – 200?. – Режим доступу:

http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=3135&Itemid=-5#7.

3. Щур, І. Особливості українського комп'ютерного жаргону [Електронний ресурс] / І. Щур // Лінгву : сайт лінгвістичного гуртка; Cyber Dream Webworks. – Електронні текстові дані. – [Україна], 2001. – Режим доступу: http://www.philolog.univ.kiev.ua/Lingur/art_16.htm.

4. Сленги в інтернеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webstyletalk.net/node/892>

5. Как появился интернет-жаргон и что означают некоторые сокращения? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.membrana.ru/articles/internet/2002/07/26/192800.html>

© Shkolazhizni.ru

6. Сленг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B3>.

Копелянець Оксана
УДПУ імені Павла Тичини

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ ЩАСТЯ В АНГЛІЙСЬКИХ ТА НІМЕЦЬКИХ ПАРЕМІЯХ

Характерною рисою сучасної лінгвістики є підвищений інтерес до проблеми взаємовідношення свідомості, мови та культури. Проблемі концептуального аналізу присвячено на сьогодні чимало праць вчених багатьох країн: Ю.С. Степанов [7, 32], А. Вежбицька [3, 161-165], А.П. Бабушкін [1, 1-104], Т.Ю. Ковальова [4, 180-182], О.О. Селіванова [6, 195-196] та ін.

Актуальність роботи полягає у її спрямуванні на дослідження ще не достатньо вивченого концепту ЩАСТЯ. Дослідження сприятиме поглибленню знань про особливості функціонування вербалізованого концепту ЩАСТЯ в англійській та німецькій мовах.

Об'єктом дослідження є поняття концепту «щастя» і вербалізовані засоби його вираження в англійській та німецькій мовах, а саме сталі словосполучення, фразеологічні єдності, прислів'я та приказки.

Предметом дослідження є практична репрезентація концепту ЩАСТЯ в англійській та німецькій мовах та його структурні особливості.

Джерелом дослідження є дані фразеологічних та тлумачних словників англійської та німецької мов.

Метою статті є компаративний аналіз концепту ЩАСТЯ в англійських та німецьких пареміях.

За академічним тлумачним словником української мови, щастя - стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, яких зазнає хто-небудь. У даному випадку, слово «щастя» вербалізується в загальнолюдському аспекті. В англійських та німецьких джерелах воно тлумачиться наступним чином:

Happiness is something to do, something to love, something to hope for.

Happiness is like a sunbeam, which the least shadow intercepts, while adversity is often as the rain in the spring.

Happiness is like a perfume, you cannot pour it all on others without allowing a few drops to fall on yourself [9].

Solchen Glück!

Welch ein Glück, dass ...

Das ist ein großes Glück [8, 480].

Якщо розглядати «щастя» з позиції суб'єкта, воно виражає прагнення до самопожертви, співчуття, самовідданості. Наприклад:

Kindness brings happiness.

A friend is someone who shares your happiness and your pains

Denken ist Glücksache [2, 227].

Sein Glück versuchen [2, 227]

"Щастя" абстрактне поняття і сприймається виключно як продукт мисленнєвої діяльності, наближаючись за своєю семантикою до конкретики, бо абстрактне і конкретне завжди існують разом.

Концепт "щастя" існує лише у обігу, у передачі від одного суб'єкта до іншого, його не можна отримати у спадщину, як ділянку чи ділянку, бо це віддзеркалення внутрішнього світу людини.

Воно існує лише у спілкуванні (побажання успіху, щасливої дороги, радість подружнього життя, кохання, радість за успіхи інших тощо) [5, 44; 49; 61;37].

Who ever does not respect confidence will never find happiness in their path.

With all my heart I wish you happiness!

Happy journey!

I wish you a happy journey [9].

Glück auf den Weg.

Auf gut Glück.

Zum Glück.

Glück allein ist die Seele, die liebt [2, 227].

В той же час, концепт «щастя» означає готовність до страждання, бо в слові закладено як позитивні, так і негативні аспекти, що є свідченням парадоксу вербалізації концепту.

There'd be no good fortune if misfortune hadn't helped [9].

Glück im Unglück.

Glück macht Freunde, Unglück prüft.

Glück im Spiel, Unglück in der Liebe [2, 300 - 301].

Аналіз наведених прикладів свідчить про універсальність концепту "щастя" у обох досліджуваних мовах. Але існують ще й національно-культурні особливості інтерпретації цього концепту, які відображають своєрідність англійської та німецької мов.

У сучасній концептуальній формулі щастя, більш-менш чітко виділяються такі семантичні компоненти, як :

1) об'єктивний - зовнішні життєві обставини;

2) суб'єктивний - їх оцінка суб'єктом з точки зору відповідності його магістральним життєвим установкам. У свою чергу в цій оцінці виділяються власне аксіологічний, раціональний момент (" добре " - " погано ") і момент її емоційного переживання ("радість" - "горе ") .

Семантичне подання концепту "щастя" в англійській лексикографії орієнтоване переважно на прикметник; в деяких словниках стаття happiness зовсім відсутня, в інших - воно описується через прикметник: happiness - the state of being happy, the feeling of being happy. Крім отримання " happiness " самостійного словникового тлумачення, у нього виділяються три основних значення:

1) з позначкою obsolete і archaic good fortune, good luck, prosperity;

2) a state of well - being and contentment, of pleasurable content of mind; a pleasurable satisfaction, the enjoyment of pleasure without pain etc .;

3) felicity, aptness, suitability, fortuitous elegance, unstudied grace etc.; причому порядок подання цих значень в словниковій статті в залежності від принципу її формування може бути історичним (good luck - contentment - appropriateness) або частотним (contentment - good luck - appropriateness).

Отже, якщо щастя є вищим призначенням людини, то щастя англійця виникає із громадського життєвого укладу. Таким чином, за своєю глибинною сутністю англієць є колективним індивідумом, який інтегрований у космос суспільного буття і характеризується інтровертними стосунками між носіями етносу. Цим пояснюється схильність англійців до співчуття.

У німецькій мові іменник das Gluck етимологічно та лексично виражає ідею "доля", "випадок". Цілком вірогідно, що ця обставина може бути пов'язаною із певними рисами соціальної психіки німецького етносу. Такою, наприклад, може бути войовничість, яка була одним із виявів завойовницького духу, що поширювався у атмосфері "бурі" і "натиску" та компенсувався ліричністю, педантичністю, організованістю, людською раціональністю, прагненням до упорядкування усіх сфер життя.

У подальших розвідках нашої теми ми плануємо систематизувати всі фразеологічні одиниці в семантичні групи, та дослідити функціонування фразеологічних одиниць із концептом "щастя" у художніх текстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А.П. Бабушкин. – Воронеж, 1996. –С.1-104.

2. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович – Изд. 2-е, исп. и доп. – М.: Русский язык, 1975. – 226 с.

3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредства ключевых слов / А. Вежбицкая. – М., 2001. – С.161-165.

4. Ковалёва Т.Ю. О содержательных контекстах понятия "концепт": От В.Гумбольда и А.А.Потебни до А.Вежбицкой и Ю.С.Степанова / Т.Ю. Ковалёва. – Омск, 2000. – С.180-182.

5. Олійник І.С., Сидоренко М.М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник / І.С. Олійник, М.М. Сидоренко. – К.: Рад. шк., 1991. – С.17-203.

6. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е.А. Селиванова. – К., 2002. – С.195-196.

7. Степанов Ю.С. Гипотеза в современной лингвистике / Ю.С. Степанов. – М., 1980. – С.32.

8. Agricola Erhard: Wrtter und Wendungen / Erhard Agricola // Wrtterbuch zum deutschen Sprachgebrauch, 5. bearb. underweit. – Leipzig: Auflage, VEB Bibliographisches Institut, 1962. – 234 s.

9. Special Dictionary. – Режим доступу: Special-dictionary.com/proverbs/keywords/happiness/3.htm [Назва з екрана].

Коркішко Олена
УДПУ імені Павла Тичини

СЕМАНТИЧНА ДЕРИВАЦІЇ І ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Одним з найпродуктивніших напрямків дослідження семантичної деривації в ХХ столітті стало вивчення того, як вона проявляється в різних термінологічних системах. З одного боку, вивчення термінів з точки зору їх семантики має відрізнятися від вивчення слів загальнолітературної мови. Це обумовлено тим, що термінологія є особливою семіотичною системою. Передбачається, що терміни повинні бути меншою мірою конотативними, ніж слова загальнолітературної мови. Їх використання більш суворо регламентовано, і область їх функціонування обмежена певною галуззю знань. З іншого боку, багато лінгвістів сходяться в тому, що терміни часто живуть за тими ж законами, що й слова загальнолітературної мови. Незважаючи на свої особливості, терміни є частиною мови як живого організму, вони так само використовуються людьми, і, отже, їх значення змінюється таким же чином, як і значення інших слів. За словами Г. Н. Агапова, «термін зазнає ту ж еволюцію, що і слово загальнолітературної мови: він «живе», обростає новими значеннями, які функціонують одночасно зі старим значенням, або витісняють його»[1, 52]. Особлива увага приділяється, зокрема, таким питанням, як особливості семантичної деривації у сфері термінології, її причини, види, термінологізація слів загальнолітературної мови, семантична деривація безпосередньо всередині термінологічної системи і зворотний процес детермінологізації, тобто, переходу одного або декількох значень терміну в сферу спільної мови. Що стосується досліджень, проведених в даній області, то необхідно відзначити, що семантична деривація розглядається як в рамках робіт, присвячених зміні значення в різних термінологічних системах, так і в

більш загальних термінологічних дослідженнях. Усередині семантичного способу терміноутворення виділяється декілька підвидів:

1. термінологізація загальноживаного значення слова
2. розширення значення загальноживаного слова
3. метафоризація значення загальноживаного слова
4. метонімічне перенесення значення загальноживаного слова
5. спеціалізація значення загальноживаного слова
6. міжсистемне запозичення лексем.

Дослідники також часто звертаються до проблеми семантичної деривації термінів. В даний час існує значна кількість робіт, присвячених тому, як семантична деривація відбувається в термінології в цілому і в різних термінологічних системах, таких як термінології лінгвістики, літературознавства, мистецтвознавства, музики, медицини, інформатики, економіки, архітектури, біології, хімії, різних технічних наук. У рамках досліджень подібного роду стверджується, зокрема, що номінативна функція є основною і єдиною функцією терміна, а отже, терміни завжди є словами номінативного (прямого або переносного) типу значення. У число компонентів лексичного значення терміна, як і у слів загальнолітературної мови, можуть входити конотації образності, емоційності, експресивності, але ці компоненти не змінюють типу лексичного значення слова, як це відбувається в літературній мові, де наявність конотацій обумовлює експресивно-синонімічне значення слова.

Що стосується семантичної деривації в області термінології, то вважається, що семантичне терміноутворення, на відміну від семантичної деривації слів загальнолітературної мови, переважно є результатом не тривалого, діахронічного розщеплення значень, а швидкого, часто одноразового, перенесення назви на спеціальне поняття, тобто, синхронним мовним явищем.

У галузі термінології виділяються три види семантичного терміноутворення: метафоричне перенесення, метонімічний перенос і звуження значення. Причому звуження значення розглядається як специфічний для термінології спосіб терміноутворення. Метафоричне перенесення продуктивне в терміносистемах з перевагою конкретної лексики, звуження значення – абстрактній, а метонімічний перенос – в обох.

У рамках термінологічних досліджень, поряд з поняттям полісемії, були розроблені поняття амбісемії і еврїсемії [3, 34]. Амбісемія визначається як невизначеність змісту, еврїсемія – як здатність відноситися до невизначеної кількості денотатів, а полісемія – як здатність терміна мати два або кілька значень, що відображають логіко-змістові зв'язки взаємообумовлених і взаємодіючих понять. «Амбісемія терміна є його властивість функціонувати в мові з різним обсягом семантики, властивість, яка викликається поряд екстралінгвістичних факторів (використання одного терміна різними науковими школами, різними вченими, в різні періоди розвитку науки). Амбісемія – це різнооб'ємна характеристика інтенціонала терміна-поняття, його семантична аспектація, котра відрізняється квантитативно і квалітативної.

До тих пір, поки варіативна частина семантики терміна не сформується як величина категоріальна, термін залишається однозначним, хоч і функціонуючим в мові з різним об'ємом змісту. Науковий працівник може мати свою ідеологію сприйняття інтенціоналу поняття, виділяти в ньому не тільки усталені параметри, а й ті аспекти, на яких він зосереджує свою увагу. Значній варіативності піддається структурування елементів цілого, їх взаємодію та взаємозв'язок. Амбісемія терміна відображає прагнення наукового працівника (а не терміну) до точності терміна, повноти опису поняття. Різничитання в понятійній сфері науки, в спеціальній комунікації не викликають інформаційних шумів, вони – природний атрибут розвитку науки і техніки, в той час як побутові визначення понять, що містять нечіткі формулювання, призводять до явного дискомфорту в мовному спілкуванні. Процес евірісемантизації можна розглядати як процес десемантизації терміна до його моносемної структури. Зберігаючи моносемію набуває найвищого абстрактного характеру. Термін стає нескінченним, здатним позначати невизначену кількість денотатів. Поряд з десемантизацією терміна спостерігається і асемія, делексикалізація, коли слово переходить в розряд морфологічних засобів. Евірісемії схильні загальнонаукові та загальнотехнічні терміни. Їх семний склад дозволяє терміну бути безкінечнозначним, тому що включає найчастіше одну сему узагальненого характеру. Евірісеманти позначають предмети і поняття, які не перебувають між собою в ієрархічних, класифікаційних відносинах, між ними не існує логіко-понятійної зв'язку»[4, 45].

Визначити полісемантизм терміна можна виходячи з контексту, в якому реалізується його значення. Саме ж значення терміна не може бути визначено контекстом або отримано з контексту. «Значення терміна – не граматична форма, а складне логіко-розумове значення, яке в мові знаходить свою експлікацію, але не матеріалізацію»[3, 78]. Значення моносемічних, амбісемічних і евірісемічних термінів визначає екстралінгвальний контекст, контекст розвитку науки і техніки або контекст окремих наукових шкіл і вчених. Терміни-полісеманти вимагають і лінгвістичного контексту.

Велика кількість типів полісемії говорить про те, що об'єднання (розвиток) значень у одного і того ж терміну пояснюється не тільки здатністю мовної форми поєднувати в собі певні групи значень. Співіснування в багатозначному терміні бінарного значення (особливо з метонімічним зв'язком) спочатку. Багатозначні терміни одночасно є і об'єктивною формою експлікації, і способом вивчення взаємодії в науці і техніці логіко-понятійних категорій, їх безпосереднього зіткнення, взаємопереходу та розвитку. Полісемія терміна відображає структуру концептуальної системи галузі та її співвіднесеність з іншими термінологічними системами. Логічною впорядкованістю термінологічних категорій обґрунтовується відсутність всередині терміносистем і метафоричних утворень. Метафора є самостійним способом утворення термінів. Полісемія терміна відображає структуру концептуальної системи галузі та її співвіднесеність з іншими термінологічними системами. У цьому зв'язку можна звернутися до висновків, отриманих в результаті дослідження В. А. Татарінова:

7. «Багатошаровою виявляється семантична будова термінологічних одиниць. Термін частіше, ніж загальнолітературне слово, виявляється неоднозначним. Неоднозначність терміна існує у вигляді амбісемії, евісемії та полісемії. Терміни-амбісеманти мають нестійкий інтенціонал і надзвичайно вузький екстенціонал. У евісеманта - нескінченний екстенціонал при досить вузькому інтенціоналі. При полісемії відбувається дроблення інтенціонала і розширення екстенціонала.

9. Кожен розряд неоднозначних термінів має відповідні мовні параметри проявів інтенціональних і екстенціональних властивостей. Амбісемія найяскравіше простежується шляхом дефінітивного подання термінів та їх контекстуальних визначень. Евісемію може бути відстежено через максимальне фіксування всіх можливих слововживань терміна. Полісемія експлікується за допомогою систематичного відтворення лексичного, синтаксичного та тематичного контекстів.

9. Зіставлення термінологічної полісемії з загальномовною полісемією спростовує сформовану думку про прагнення терміна до однозначності. Полісемія терміна не є показником його неточності. Чим сильніше розвинена система багатозначності в термінології, тим ґрунтовніше вивчений предмет думки, тим точніше встановлені зв'язки між загальнонауковими поняттями і галузевим концептуальним апаратом. Полісемія терміна відображає поступальний хід розвитку науки і висловлює в семантичній структурі слів принципи категоризації фрагментів об'єктивної дійсності. Полісемія терміна – це один з мовних засобів вираження концептуальної структури галузі та її місця в матеріальній культурі суспільства». Еволюція терміна розглядається в рамках термінології як результат розвитку наукових уявлень»[4, 65].

У ході дослідження були сформульовані наступні твердження:

1. Номінація міжнародних організацій має динамічний характер. Динамізм притаманному ядерного компоненту багатокомпонентних назв міжнародних організацій. Він проявляється в поступовому переміщенні слова з загальноновживаної мови в підмову дипломатії з поетапною зміною значення. Слово іменує нові об'єкти міжнародних відносин – стає ергономічним (назвою організації).

2. Міжнародна термінологія є однією з найбільш відкритих. Вона активно запозичує лексеми з інших мов і повертає терміни з різних областей знання, здійснюючи їх семантичну еволюцію. Автор дотримується концепції В. М. Лейчика про поетапне формування термінів. При первісному позначенні реалії використовуються «передтерміни» – слова повсякденної лексики, які можуть і не фіксуватися в словнику; на етапі термінологізації «передтерміни» втягуються в коло спеціальної лексики – фіксуються в словниках в спеціальному значенні; далі вони функціонують як терміни, вживаючись у наукових визначеннях.

Крім того, в результаті досліджень в даній галузі були отримані наступні висновки:

1. Культурологічна сутність, соціальна історія й ментальність мови впливають на діахронії і синхронну характеристику терміна.

2. Крім того, на розвиток і зміст терміну впливають як екстралінгвістичні фактори (предмет науки, світогляд автора тексту, в якому використовується термін), так і лінгвістичні фактори (лексична сполучуваність, можливість виникнення метафоричних та інших).

3. Динамізм терміна (проявом властивостей якого є відносність – отримання терміном семантичних і формальних властивостей «тимчасово», в рамках певної терміносистеми – і відкритість, коли кожному поняттю терміна в мові науки відповідає поле значень; в цьому випадку будь-яка спроба остаточного визначення терміна пов'язана з семантичними обмеженнями, що накладаються на це поле) обумовлений динамікою самої мови. Діахронічний підхід дає можливість виявити перспективи і засоби утворення термінів і виходять з ужитку моделі, оскільки динамізм терміна обумовлений динамікою мови і закладений в безперервному процесі переходу його потенційних властивостей в актуальні. Крім того, якщо значення змінюються, то цей процес здійснюється в набагато більш повільному темпі, ніж зміна означників. Результатом цього явища стає дедалі більша складність і неоднозначність лексичних одиниць усіх видів, включаючи терміни. Протягом усього розвитку наукових знань на ставлення до термінології суттєво впливали рівень наукових уявлень і характер світогляду, так само як і характер розвитку знань - на способи утворення термінології. Крім того, зміною семантичного поля терміна супроводжується також перебудова понятійного апарату науки (це фіксується в текстах з її предмету). Варіативна частина семантики терміна повинна сформуватися як величина категоріальна, або ж термін залишиться однозначним, хоч і функціонуючим в мові з різним обсягом змісту [2, 13].

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова О. В. Общие и частные проблемы филологии и когнитивной лингвистики / Александрова О. В. // Концептуальное пространство языка : Сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н.Н. Болдырева / Под ред. Е. С. Кубряковой. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2005 . – С. 40–46.

2. Михина И. И. Семантическая вариативность термина и средства ее лексикографического отражения (на примере терминологии литературных жанров в английском и русском языках) / И.И. Михина: автореф. дис. . канд. филол. наук. М., 1989. – 26

3. Татаринов В. А. Теория терминоведения / Татаринов В. А. – М. : Моск. Лицей, 1996. – Т. 1 : Теория термина : История и современное состояние. – 311.

4. Татаринова В. А. Лексико-семантическое варьирование терминологических единиц и проблемы терминографии : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук. М., 1997. – 234.

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Аналіз моделі підготовки вчителів іноземних мов у ФРН показав, що характерною особливістю підготовки вчителя іноземних мов є перенесення акцентів з передачі навчальної інформації на розвиток особистості через залучення студентів до активної творчої діяльності в полідисциплінарних практикоорієнтованих командах, масову участь в дослідницькій діяльності.

Насамперед зазначимо, що відбір елементів зарубіжного досвіду має визначатися двома критеріями [3]: відповідності цілям підготовки вчителя для вітчизняної школи і можливістю адаптації до української освітньої практики. З урахуванням вказаних критеріїв аналіз передового німецького досвіду у цій галузі дозволяє виокремити прийнятні для вітчизняних умов елементи творчого розвитку особистості студента.

Вивчення німецького досвіду підготовки вчителів іноземних мов дозволяє виділити провідні відмінності, які позитивно відрізняють німецьку модель від вітчизняної, зокрема:

- абсолютна перевага німецької вищої школи в розмірах фінансування, матеріально-технічних ресурсах [2];
- орієнтація системи вищої освіти ФРН на формування самостійного мислення, ініціативної, творчої особистості вчителя, на відміну від української вищої педагогічної школи, де наголос робиться на систематичному, послідовному засвоєнні змісту дисципліни навчального плану;
- нестача гнучких варіантів вивчення предметів в українській вищій школі (фактично не існує практики вибору навчальної дисципліни студентом), неможливість вибрати викладача, мобільних траєкторій освіти;
- предметна перевантаженість процесу підготовки вчителів іноземних мов в системі вищої освіти України порівняно з німецькою моделлю, де студенти вивчають 3-4 предмети на семестр;
- незабезпеченість українських студентів необхідною навчально-методичною літературою, недостатня можливість використовувати високотехнологічні джерела сучасної наукової інформації;
- домінування структури навчальної роботи німецького студента реального самостійного оволодіння педагогічним фахом;
- взаємна відповідальність німецьких студентів і викладачів за якість професійної підготовки.

Модель німецької системи підготовки фахівців не передбачає створення академічних груп, як це здійснюється у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах. Творчий характер підготовки майбутнього вчителя іноземних мов може бути посиленним за

використання інтегративного підходу, який забезпечує засвоєння методології педагогічної діяльності і оволодіння творчим педагогічним мисленням. Німецькі програми підготовки вчителів іноземних мов передбачають послідовне оволодіння студентами дисциплінами розвитку творчого потенціалу особистості. Зауважимо, що, наприклад, вітчизняною програмою підготовки бакалаврів педагогічної освіти регламентовано в цьому плані лише одну навчальну дисципліну "Вступ до спеціальності" (32 год.).

Наш проект розподілу дисциплін, орієнтованих на розвиток творчої педагогічної діяльності майбутніх бакалаврів педагогічної освіти, подано за роками підготовки.

На першому курсі навчання в курсі "Вступ до педагогічної діяльності" студенти ознайомлюються з особливостями педагогічної діяльності, вивчають досвід роботи шкіл.

Паралельно в курсі "Бібліографія" майбутні вчителі оволодівають досвідом роботи з літературними джерелами, знайомляться з методами ефективної роботи з електронними ресурсами.

На другому курсі студенти, залучаючись до рішення простих творчих задач, оволодівають методами і принципами творчого пошуку, прийомами розвитку своєї пізнавальної можливості, методикою розвитку дослідницьких умінь у процесі оволодіння навчальною дисципліною "Культура розумової праці". Після цього, на третьому курсі майбутні вчителі іноземних мов засвоюють алгоритм роботи над дослідницьким проектом, у малих групах розпочинають розв'язувати комплексні педагогічні задачі середнього рівня складності ("Сучасні методи педагогічної діяльності").

Крім того, у цей період доцільно вивчати навчальну дисципліну "Методи науково-педагогічної творчості", яка передбачає ознайомлення студентів з теорією рішення педагогічних задач (ТРПЗ), іншими евристичними методами.

Вітчизняні освітні стандарти передбачають як послідовність вивчення, так і зміст навчальних дисциплін, оволодіння якими має забезпечити сформованість необхідних педагогічних умінь та навичок. Крім аудиторних занять, планується і самостійна робота студента. Але планування безпосередньої навчальної роботи студента, як це робиться в системі вищої освіти ФРН, не проводиться. Крім того, ґрунтовній теоретичній підготовці має сприяти загальна орієнтація навчального матеріалу на майбутню педагогічну діяльність.

Проведений аналіз системи підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у ФРН свідчить про домінування в організації навчального процесу проектних технологій. Імпонує те, що німецькі педагоги пропонують оцінювати виконані проекти за такими показниками: аргументація вибору теми (в одних випадках тема проекту може пропонуватися викладачем, в інших студент самостійно вибирає тематику проектування); практична значущість результатів виконаної роботи; самостійність, та завершеність дослідження; аргументація запропонованих рішень проблеми; рівень творчості, оригінальність розв'язання проблеми та запропонованих рішень.

Зазначена технологія, на нашу думку, є актуальною і для вітчизняної практики підготовки вчителів.

Комплекс позитивних надбань німецької системи підготовки вчителів іноземних

мов характеризує досвід організації індивідуальної самостійної роботи студентів.

Слід зазначити, що ефективності самостійної роботи студентів мають сприяти методичні рекомендації щодо розвитку "умінь навчатися", які з успіхом застосовуються німецькими педагогами.

Як ми вже вказували, лекційні заняття німецьких педагогів мають свою специфіку. Провідна відмінність – відсутність інформаційних лекцій, домінування занять проблемного характеру. Природно, має змінитися і усталена структура лекції: початок лекції розпочинається з діалогу викладача зі студентами щодо опрацьованого матеріалу. Евристична бесіда, проблемний виклад, дискусія – домінуючі методи навчання в перебігу робочого етапу лекції. На завершення лекції викладач виварто 5-7 хвилин дати слухачам для оформлення висновків та узагальнень щодо теми заняття.

Вважаємо, що висвітлений нами досвід організації педагогічної діяльності викладачів університетів ФРН може стати цінним джерелом ідей при удосконаленні підготовки вчителів іноземних мов вищою школою України. Зокрема, ґрунтовного вивчення заслугової методика оцінювання педагогічної діяльності викладача та організація системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у ФРН.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна, Н. В. Інновації в освіті Німеччини у контексті розвитку європейської інтеграції / Н. В. Абашкіна // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2003. – Вип. 3 – 4. – С. 242 – 248.
2. Авраменко, М. М. Профільне навчання в середній школі Федеративної республіки Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 01 / М. М. Авраменко. – К., 2007. – 20 с.
3. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland : Strukturen und Entwicklungen im Überblick / Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max – Planck – Institut für Bildungsforschung. Kai S. Cortina... – Vollständig überarb. U. erw. Neuausg., Orig. – Ausg.. – Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verl., 2008. – 847 S. : graph. Darst., Tab.. – (rororo ; 62339 : rororo – Sachbuch). – ISBN 978 – 3 – 499 – 62339 – 4.

Кравченко Ярослава
УДПУ імені Павла Тичини

**АЛЮЗІЯ ЯК МАРКЕР ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ
В ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

У наш час вивченню алюзії в англomовному публіцистичному дискурсі приділяється особлива увага. У першу чергу це пов'язано з тим, що останнім часом алюзії стали приділяти більше уваги у зв'язку з інтересом до прихованих засобів передачі інформації у тексті.

Щоб завоювати увагу читачів та глядачів, журналісти вдаються до найрізноманітніших стилістичних засобів: лексичних (метафори, алюзія, персоніфікація, метонімія), фонетичних (алітерація), стилістичних (використання різних стилів), графічних (варіації у графічній подачі тексту) та екстралінгвістичних (малюнки, мапи, діаграми) [1, 104].

Останнім часом алюзія аналізується науковцями в різних аспектах: структурно-функціональному (О. С. Євсєєв, К. О. Комарова, А. А. Тютенко, Н. А. Хімуніна, І. С. Христенко, G. Hermeren, M. Leddy, P. Lennon), інтертекстуальному (Н. В. Корабльова, Н. О. Фатєєва, А. С. Черняєва), перекладознавчому (Л. Д. Бурковська, В. С. Воєводська, Л. В. Грек, О. М. Дронова), функціонально-генетичному (Н. Ю. Новохачова, А. А. Тютенко, P. Lennon) та герменевтичному (І. В. Арнольд, І. В. Гюббенет, М. О. Соловійова, М. Д. Тухарелі, P. Lennon, A. Pasco) [1, 6-7].

У даній статті розглядаються алюзії як маркери інтертекстуальності в публіцистичному дискурсі відповідно до їх семантично-тематичних категорій. Метою нашого дослідження є дослідити алюзивні одиниці як маркери інтертекстуальності.[1, 13].

Проблема інтертекстуальності, з часу введення в науковий обіг терміну «інтертекст», не перестає займати увагу дослідників. При використанні самого поняття "інтертекстуальність" автори вкладають у нього не завжди однакоє значення, виходячи із особливих ідейних і методологічних передумов, якими вони керуються в своєму розумінні інтертекстуальності.

В численних визначеннях вчені розглядають інтертекстуальність як наявність одного (або декількох) предтекстів в іншому і зв'язок, що виникає між текстом і його предтекстом (-ами). У семіотичному плані інтертекстуальність позначає зв'язок між однією мовною знаковою системою та іншою, референціально співвіднесеною з першою. У прагматичному ж аспекті інтертекстуальність виступає як специфічна стратегія співвіднесеності з іншими текстами, як спосіб, яким один текст актуалізує у своєму внутрішньому просторі інший, виражаючи авторський задум [4, 26].

У нашому дослідженні ми розглядаємо поняття "алюзія" як наявність у тексті елементів, функція яких полягає у вказуванні на зв'язок цього тексту з іншими текстами або ж посилянні на певні історичні, культурні та біографічні факти. Такі елементи можна вважати маркерами алюзії, а тексти і факти дійсності, на які робиться посилення, – денотатами алюзії. Така інтерпретація алюзії характерна для праць І. Гальперіна і І. Арнольда [4, 13].

Термін "інтертекстуальність" було запропоновано Ю. Крістєвою. Послідовниця Р. Барта назвала інтертекстуальністю текстуальну інтеракцію, яка походить зсередини окремого тексту. Насправді, це поняття бере свій початок іще від концепції М. М. Бахтіна, який звертав увагу на "діалогічність"

або “поліфонічність” тексту [4, 3]. Згідно з цією концепцією текст представляє собою абсорбцію та часткову трансформацію інших текстів.

Те, що сучасна публіцистика відрізняється значною свободою у використанні інтертекстуальних засобів, неодноразово підкреслювалося дослідниками [4, 3]. Будь-який текст, що містить добре відомі образи, які легко впізнаються, приваблює асоціативними зв'язками та оригінальністю, часто передає іронічне ставлення, створює певний прагматичний ефект. Зауважимо, що інтертекстуальність, яка знаходить адекватне місце в лінгвістиці дискурсу, слід відрізнити від інтердискурсивності, під якою розуміють взаємодію між різними дискурсами, тобто перехрещення, інтеграцію різних галузей знання і практики [4, 2].

Як стверджує Н. Ю. Новохачова, функціонування інтертекстуальності в друкованих засобах масової інформації забезпечують три інтертекстеми, які мають багато спільного, однак не тотожні одна одній: алюзія, цитата і ремінісценція. Увагу дослідників інтертекстуальності передусім привертає питання ієрархічного розрізнення зазначених інтертекстуальних засобів. Незважаючи на велику кількість публікації з цього питання, що свідчить про значний інтерес до цієї проблеми, нині не існує чітко визначеної термінологічної диференціації мовних явищ, які функціонують як мовні засоби інтертекстуальності. Широке застосування теорії інтертекстуальності різними філологічними дисциплінами і різними методами гуманітарного аналізу спричинило розмитість цих понять [1, 5]. Як зазначає Д. С. Папкіна, між алюзією, цитатою та ремінісценцією не має чіткої межі, тому єдиної думки щодо їхнього розрізнення не існує. На тому, що алюзія часто не розмежується з більш чи менш близькими поняттями, наголошує також О. П. Сковородников [1, 45].

Н. Л. Фатєєва, визначаючи цитату як відтворення двох або більше компонентів тексту-донора з власною предикацією. Алюзія, на думку дослідниці, – це запозичення певних елементів прототексту, за якими відбувається впізнання в тексті-реципієнті. Алюзію від цитати відрізняє те, що “запозичення” елементів проходить вибірково, а ціле висловлювання, яке співвідноситься з новим текстом, наявне в останньому ніби “за текстом, тобто імпліцитно”.

Алюзивне слово або словосполучення повертається до тексту збагачене відповідною гамою асоціацій, паралелей, додаткових смислових відтінків, тоді як аплікація/квазіцитатація не зачіпає семантичного та образного ядра цитати. Обсяг семантичної модифікації, збагачення метатекстового змісту може бути різним, адже додаткові смислові відтінки, незважаючи на однозначність натяку, інколи можуть бути абсолютно індивідуальними та унікальними. Це означає, що чітку межу між мовними явищами аплікації/квазіцитатації та цитатної алюзії провести складно. Ця межа є маргінальною з боку обох понять і швидше нагадує “буферну зону”, аніж чіткий кордон. Звідси випливає, що окремі висловлювання можуть мати неоднозначне трактування стосовно свого лінгвістичного статусу. Проте алюзивними апліковані/квазіцитовані висловлювання є однозначно в таких випадках.

Так, для інтерпретації алюзії *Сімнадцять миттєвостей зими* (ДТ, 20 січня 2005) потрібна не лише згадка про джерело посилання – назву відомого кінофільму “Сімнадцять миттєвостей весни”, але і залучення так званого інтерпретаційного досвіду активованого тексту, вже закладеного до нього ставлення: сімнадцять вирішальних, переможних днів. Саме цей інтерпретаційний фрейм дає змогу провести паралелі між перемогою у Великій Вітчизняній війні та вирішальними днями Помаранчевої революції. Прецедентна назва кінофільму є засобом концептуального моделювання, адже умовивід складається з цілої низки відповідних наслідків, які мають статус прецедентних [1, 45].

ЛІТЕРАТУРА

1. Лавриненко Олександр Олександрович. Комунікативно-прагматичний потенціал алюзії в англійському та українському публіцистичному дискурсі : Дис... канд. наук: - 2009
2. Евсеев А. С. Основы теории аллюзии (на материале русского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Русский язык” / А. С. Евсеев. – М., 1990. – 13 с.
3. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы / Д. Дюришин. – М. : Прогресс, 1979. – 320 с.
4. Паламарюк А. Д. Аллюзия як маркер інтертекстуальності в заголовках англомовних статей/ А. Д. Паламарюк// Теоретичні і методологічні проблеми дослідження мови – Серія : *Філологія*. – 2007. – С. 419-422.

Марина Кравчук
УДПУ імені Павла Тичини

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ДЕМОКРАТІЯ» ЯК ЛІНГВАЛЬНОЇ ТА МЕНТАЛЬНОЇ КАТЕГОРІЇ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна лінгвістика націлена на комплексне вивчення мовних феноменів, що передбачає не лише здійснення власне лінгвістичного аналізу, а й залучення міжпарадигмальних (лінгвокультурологічних, психолінгвістичних та ін.) підходів. Водночас, вивчення суспільно-значущих концептів, зокрема концепту ДЕМОКРАТІЯ, є актуальним та дозволить поглибити знання про такі категорії, як взаємозв'язок мови та культури, мови та мислення тощо.

Аналіз останніх джерел і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Функціонування та особливості актуалізації концепту ДЕМОКРАТІЯ розглядали такі лінгвісти, як Глухова Н. (на матеріалі російської та німецької мов) [3], Филиппова М. (на матеріалі англійської мови) [7]. Зважаючи на те, що названі дослідження розглядали концепт як ідеологічний, а

не суспільно-значущий, концепт ДЕМОКРАТІЯ потребує подальшого лінгвістичного вивчення.

Формулювання цілей статті. Дослідження лінгвокультурної специфіки актуалізації концептів у тій чи іншій мовній спільноті передбачає визначення їхніх категоріальних параметрів, оскільки від них залежить як власне вибір підходів до аналізу, так і використання тих чи інших інструментів його здійснення. Зважаючи на сказане, мета статті полягає у визначенні місця досліджуваного концепту в когнітивно-категоріальній системі координат та аналізові його категоріальних характеристик.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як і будь-який інший мовний феномен, концепти можна осмислити в категоріях структури, семантики і прагматики, що припускає його інтерпретацію як холистичної одиниці в єдності структурних, когнітивно-семантичних і комунікативно-прагматичних властивостей. Для визначення означених параметрів використовуємо класифікацію, узагальнену А. Приходьком [5, 54].

Цей підхід до інтерпретації типологічної організації концептокорпусу дозволяє його розгляд у рамках таких бінарних опозицій, як *параметричність / непараметричність, універсальність / специфічність, регулятивність / нерегулятивність, позитивність / негативність*.

Таксономізація концептів під кутом зору міри припускає їхнє протиставлення як параметричних / непараметричних ментальних утворень [4, 74], тобто їхню вимірність або сумірність у певних величинах. До *параметричних* належать концепти, що асоціюються в лінгвокультурній свідомості з певними кількісними або якісними показниками [5, 86].

Параметричність концепту найтісніше пов'язана з понятійною і ціннісною його складовими, тоді як варіабельність образно-перцептивного компонента, слабка його вираженість – ознака непараметричності.

Типологізація концептів під кутом зору когнітивної семантики виражена також в опозиції *універсальність / специфічність*. Як зазначають дослідники, *універсальні* концепти відрізняються своєю загальністю та наднаціональним характером. Вони мають загальнолюдську значимість. В. Карасик підкреслює, що ціннісний компонент таких концептів є наведеним (адгерентним), перцептивно-образний – усвідомлюється як прототипічне уточнення, а в ряді випадків є взагалі виродженим (як можна уявити собі «сутність», «форму», «буття»), понятійний – суть розгалужене складне знання про речі, що не спостерігаються [4, 81]. Зрозуміло, що концепт ДЕМОКРАТІЯ відноситься до універсальних. Особливого значення набуває твердження А. Приходька про те, що про лінгвокультурну специфіку універсальних концептів можна говорити лише зважаючи на соціокультурне середовище їхнього побутування [5, 86].

Щодо параметрів регулятивності / нерегулятивності, то означений концепт відноситься до регулятивних, оскільки, відповідно до класифікації у *регулятивних* концептах первісно закладена ідея прескрипції – орієнтир на певний ідеал, норму, шаблон, конвенцію, що визначає фреймові сценарії та культурні доміанти поведінки людини в соціумі [4, 75].

Концепти телеономного (від грецького «мета», ціль) порядку суть «вищі духовні цінності, що утворюють і втілюють для людини той моральний ідеал, прагнення до якого становить моральну виправданість його життя – ідеал, заради якого варто жити і не шкода вмерти» [1, 39]. Будучи здатними накреслювати мету за межами індивідуального буття, такі концепти поділяються на власне- і емоційно-телеономні. Концепт ДЕМОКРАТІЯ належить до *власне-телеономних*. Як зазначає А. Приходько, відбиваючи сенс життя людини і представляючи собою щось дороге або навіть найдорожче для неї, телеономні концепти є загальнолюдськими феноменами з найбільш яскраво вираженою ціннісною складовою (надцінність) [5, 91].

Таким чином, зважаючи на параметри досліджуваного концепту необхідно враховувати таке: етимологію, семантичну структуру, специфіку вживання в певних типах соціокультурного дискурсу, синтагматичні та парадигматичні зв'язки, емоційні та асоціативні образи, пов'язані із досліджуваним концептом.

Термін «демократія» походить з грецької мови (грец. *δημοκρατία*) та утворений з основ іменників *δῆμος* «народ» і *χράτέω* «правити, володіти; бути сильним», пов'язаного з *χράτος* «сила, влада» та спочатку мав значення «народне управління».

Розглянемо те, як поняття «демократія» тлумачать українськомовні та англійськомовні лексикографічні джерела.

Великий тлумачний словник української мови розглядає названий термін як: 1) форму управління, політичний лад, за якого верховна влада належить народові; 2) форму, принципи керівництва яким-небудь колективом, за якого забезпечується активність і широка участь цього колективу у здійсненні всіх заходів [2].

Словник української мови [6, 239] наводить такі визначення:

1) форма управління, політичний лад, при якому верховна влада належить народові; 2) форма, принцип керівництва яким-небудь колективом, при якому забезпечується активність і широка участь цього колективу у здійсненні всіх заходів; 3) розм., заст. Широкі верстви трудового народу [6, 239]. Синонімами терміна є слова *народоправство, народовладдя*.

Дефініційний аналіз лексеми *democracy* як імені концепту ДЕМОКРАТІЯ дає можливість отримати більш детальне уявлення про її концептуальні ознаки. Лексикографічні дефініції лексеми *democracy* представлені таким чином: 1) a system of government in which every citizen in the country can vote to elect its government officials; 2) a country that allows its people to elect its government officials; 3) a situation or society in which everyone is equal and has the right to vote, speak etc [8]. У межах нашого дослідження демократія розглядається в останньому значенні як синонім до рівності.

Оксфордський словник подає таке тлумачення слова: 1) a system of government by the whole population or all the eligible members of a state, typically through elected representatives a system of parliamentary democracy; 2) a state governed under a system of democracy a multiparty democracy; 3) control of an organization or group by the majority of its members the intended extension of

industrial democracy; 4) the practice or principles of social equality demands for greater democracy Origin: late 16th cent.: from French *démocratie*, via late Latin from Greek *dēmokratia*, from *dēmos* 'the people' + *-kratia* 'power, rule' [9].

Порівняння дефініцій, наведених в українськомовних та англomовних лексикографічних, дає змогу визначити невідповідність семантичного наповнення лексеми в українській та англійській мовах. Зокрема, в українських словниках не наведено таких сем, як «принципи соціальної рівності», «особисті права та свободи». Що може свідчити, про різницю у наповненні концепту та відмінностях у його ядерній та периферійній зонах.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Як свідчить проаналізований матеріал, наповнення концепту ДЕМОКРАТІЯ /ДЕМОСРАСУ в українській та англійській лінгвокультурах має відмінності, які потребують подальшого дослідження. Перспективними видаються дослідження ядерних та периферійних зон концепту, здійсненне на основі аналізу значної кількості мовного матеріалу, вивчення синтагматики та парадигматики досліджуваного концепту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воркачев С.Г. Вариативные и ассоциативные свойства теленомных лингвоконцептов / С.Г. Воркачев. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 214 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. редактор В.Т. Бусел. – К. : ВТФ Перун, 2004. – 1440с.
3. Глухова Н.В. Метафорическая объективация концепта «ДЕМОКРАТИЯ» в немецком актуальном политическом дискурсе / Н.В. Глухова // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж : ВГУ, 2008. – С. 227–247.
4. Карасик В.И. Этноспецифические концепты / В.И. Карасик // Введение в когнитивную лингвистику / Отв. ред. М.В. Пименова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. – С. 61–105.
5. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А.М. Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
6. Словник української мови : В 11-ти т. / [редкол.: І.К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 2.
7. Филиппова М.А. Идеологический концепт «democrasy» в американской лингвокультуре / М.А. Филиппова // Концептосфера и языковая картина мира / Отв. ред. Е.А. Пименов, М.В. Пименова. – Кемерово : КемГУ, 2006. – С. 131–136.
8. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition / Harper Collins Publishers, 2008. – (Дистрибутив для АBBYY Lingvo x5).
9. Oxford Dictionary of English, 3rd Edition [Электронный ресурс] / Oxford University Press Inc., 2010. – (Дистрибутив для АBBYY Lingvo x5).

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ВІЛЬГЕЛЬМА ФОН ГУМБОЛЬДТА

У зв'язку з гуманізацією та демократизацією всього навчально-виховного процесу, сьогодні набуває актуальності дослідження наукового доробку видатного представника європейської культури ХІХ ст. Вільгельма фон Гумбольдта, ідеї та реформи якого обумовили радикальні зміни у формі організації освіти, зокрема у розвитку університетської науки.

Якщо говорити про філософію освіти Гумбольдта і його педагогічні ідеї в контексті філософської та педагогічної думки кінця ХVІІІ – початку ХІХ століття, то його діяльність у цій області представлена досить скромно.

Цікавими в рамках нашого дослідження вбачаються праці українських вчених В. Бугрова [1], В. Бульби [2] та О. Варениці [3], в яких розглядаються філософсько-педагогічні погляди Гумбольдта та їх вплив на розвиток європейської освіти.

У дослідженні ми проаналізуємо питання філософії освіти Вільгельма фон Гумбольдта, який належав до незначної за кількістю плеяди мислителів-гуманістів межі ХVІІІ-ХІХ століть, котрі у рамках філософської концепції співпричетності, усупереч картезіансько-кантіанській суб'єкт-об'єктній дихотомії, відстоювали цілісний погляд на світ і розглядали людський розум як інструмент саморозкриття світу.

У рамках класичної філософії освіти, що панувала в західноєвропейській культурі в період з ХVІІ до середини ХІХ століття, педагогіка претендувала на статус чіткої наукової дисципліни, яка опирається на емпіричні закони та закономірності; на статус дисципліни, яка розробляє науково обґрунтовані методи освіти.

Як стверджують О. Огурцов і В. Платонов, розуміння освіти педагогами-просвітителями було націлене на трансформацію станового суспільства в суспільство професійне. Соціально-політична проблематика виходить за рамки педагогіки, і тому її усвідомлення було здійснено не педагогами, а такими філософами, як Й. Герbart, В. Гумбольдт, Ф. Шлейєрмахер [4].

На особливому внеску німецьких мислителів у філософію освіти наполягає й історик педагогіки Л. Степашко. Вона стверджує, що духовне життя Німеччини кінця ХVІІІ – першої половини ХІХ століття характеризувалося утвердженням нових тенденцій у культурному розвитку Європи. Процес виховання поставав як процес духовного вдосконалення людини, що вимагає, згідно з Кантом і Гегелем, напруженої праці душі, мужності й волі, і, разом з тим, природним процесом – гармонійним розвитком людини, якій, на думку Гете, Шіллера і Гумбольдта, від природи притаманні такі внутрішні властивості, як життєрадісність, свобода, творчість [5, 76].

Розглядаючи зміст філософії освіти Гумбольдта, не можна залишити поза увагою вплив на її формування ідей основоположника мистецтвознавства як науки Йоганна Йоахіма Вінкельмана (1717–1768). Увагу Гумбольдта привертає не лише Вінкельманівський історичний підхід до явищ культури, а й захоплює

творче й активне сприйняття античності і той акцент, який ставиться Вінкельманом на високому моральному пафосі героїв античності. Саме цей акцент впливає на формування гумбольдтівської концепції особистості. У зв'язку з цим, слід зазначити, що культуру Гумбольдт визначає двома поняттями – культура (Kultur) як сукупність різноманітних людських феноменів і культура (Bildung) як творчий процес формування особистості.

Гумбольдт, який отримав разом зі своєю епохою ідеалізований образ античного світу, був упевнений, що знайшов у греків античності особливо вдале, єдине в історії втілення ідеалу людського життя. Він вважав, що Давня Греція представляє в генезі людства, згідно з висловом Гердера, епоху розквіту, відзначеного єдністю чуттєвого й інтелектуального, пропорційністю, повнотою гармонії та краси, тому є своєрідною моделлю для наслідування у сфері виховання. Особливу увагу в цій моделі привертає міцно вкорінене у свідомість кожного громадянина відчуття спільноти, виховання як збагачення одних іншими, робота над формуванням як духу, так і тіла.

Гумбольдт прагнув досліджувати людину як кінцеву істоту, розглядаючи в якості передумови цього дослідження несвідоме, в якому саме і конститується Розум-Логос. Людина як кінцева істота знає, що вона може бути нескінченним розумом, хоча даний характер розумної істоти є одним з вимірів її скінченності. Таким чином, розум, що досягається як такий, виділений у своїй чистоті, веде до науки; тоді як розум, узятий до взаємодії людських сил, веде до культури (Bildung).

У філософській антропології Гумбольдта структуруючу функцію відіграє ідея розвитку всіх людських сил в їх різноманітності й єдності як основи, сенсу і мети соціального і культурного прогресу. Гармонійний розвиток усіх людських сил в їх різноманітності й єдності Гумбольдт розглядає як внутрішню основу людської особистості, зовнішня ж форма її прояву виражається, на його погляд, у «глибині і своєрідному вкоріненні людини в дійсності» [6, с. 172].

Гумбольдт розуміє значення кантівської активності суб'єкта, проте цінує діяльність людини в тій мірі, в якій вона протікає, не полишаючи русла, прокладеного природою. У дусі концепції співпричетності він прагне поєднувати філософське узагальнення з даними досвіду. Власний метод вчений характеризує як філософсько-емпіричний.

Слід зазначити, що саме на ґрунті універсальної філософсько-педагогічної системи поглядів Гумбольдта поставала ідея дослідницького університету.

Розглянувши філософію освіти Гумбольдта, ми можемо констатувати, що світоглядним позиціям німецьких мислителів XVIII-XIX століть, зокрема кантіанській механістичній картині світу, Гумбольдт протиставляє оригінальний філософсько-емпіричний метод пізнання законів природи, а також концепцію гармонійної особистості, творчо мислячої і здатної до самовизначення.

Таким чином, у філософських поглядах Гумбольдта на освіту й виховання домінуюче місце займає теорія формування людини як цілісної творчої особистості, яка опирається на єдність універсального й індивідуального.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні соціологічного і державотворчого аспектів діяльності Вільгельма фон Гумбольдта з метою використання позитивного історико-педагогічного досвіду в системі сучасної освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

- Бугров В. А. Філософія освіти та сучасне українське суспільство / В. А. Бугров // Вісник Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 105. Філософія. Політологія / [відпов. ред. А. Є. Конверський]. – К. : Київський університет, 2011. – С. 34–37.
- Бульба В. Г. Еволюція соціальних функцій держави в Німеччині ХІХ – середини ХХ ст. / В. Бульба // Держава та регіони. – 2011. – № 2. – С. 21–26.
- Варениця О. П. Університетська філософія чи філософська журналістика: трансформація розуміння філософії в сучасній культурі / О. П. Варениця // Вісник Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 105. Філософія. Політологія / [відпов. ред. А. Є. Конверський]. – К. : Київський університет, 2011. – С. 37–40.
- Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. ХХ век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
- Степашко Л. А. Философия и история образования : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Лилия Анатольевна Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 272 с.
- Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества / Вильгельм фон Гумбольдт // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию ; [пер. с нем.] / общ. ред. Г. В. Рамишвили ; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 2000. – С. 37–298.

Крісан Олена
УДПУ імені Павла Тичини

КРЕАТИВНІСТЬ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ
МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Одним із пріоритетних напрямів світової та вітчизняної історико-педагогічної науки є дослідження творчої спадщини видатних педагогів минулого. Вивчення педагогічного доробку педагогів минулого передбачає переосмислення їхньої творчості, інтерпретацію авторських ідей відповідно до існуючих суспільних та освітніх реалій. Протягом ХХ та початку ХХІ ст. найбільш досліджуваною є педагогіка Марії Монтессорі автора припродовідповідної системи виховання, яка орієнтована на особистість дитини і визнається унікальною, гуманістично спрямованою специфікою, завдяки чому визнана багатьма педагогами в усьому світі.

Постійним об'єктом уваги видатних педагогів всього світу є педагогічна спадщина Марії Монтессорі, аналізу її системи було присвячено праці вітчизняних вчених (Н. Д. Лубенець, Ю. І. Фаусек, Є. І. Тіхеєвої, С. Ф. Русової, М. М. Рубінштейна, В. В. Таубман, Н. О. Каргопольцевої, Л. А. Венгера, О. П. Усової, Б. І. Жебровського), а також зарубіжних (К. Сумнітельний, Н. Каргапольцева, Г. Корнетов, М. Сорокова та ін. – Росія; С. Гуз, М. Мікша, Є. Латач, Б. Беднарчик та ін. – Польща; Г. Гольтштіге, П. Освальд, Р. Фішер, Л. Гаральд та ін. – Німеччина; А. Сізлер, Ж. Тульмонд, Л. Арлян, Ф. Мер'є та ін. – Франція; Н. Рембуш, Е. Хейнсток, П. Лілард, Т. Селдін та ін. – США, Великобританія) [1].

Ідеї гуманної педагогіки, особистісно-орієнтовного навчання є надзвичайно актуальними сьогодні. Перед сучасною системою освіти постає проблема виховання вільної розвиненої особистості нового типу, що має почуття власної гідності, поважає оточуючих людей, вміє аналізувати власні почуття і вчинки, самостійно приймати рішення, за які згодом нести відповідальність.

Найбільш сприятливий для розвитку свободи особистості та її відповідальності є дошкільний вік. Саме в цьому віці закладаються перші ціннісно-сміслові завдання і орієнтації, норми поведінки. Отже, необхідні такі умови, в яких дана особистість могла б розвиватися.

Чудовим прикладом ефективної практичної реалізації ідей вільного виховання, потужного гуманістично-орієнтованого педагогічного руху, який виник в Європі та Америці на рубежі ХІХ-ХХ ст. є система італійського вченого-дослідника, психолога і дитячого лікаря, філософа і подвижника гуманістичних ідей – Марії Монтессорі (1870-1952).

Основу педагогічної системи Марії Монтессорі становить гуманістичний підхід до дитини, якому вона підпорядковує всі свої педагогічні принципи. Монтессорі-педагогіка орієнтована на особистість дитини, і визнається педагогами усього світу як унікальна [2].

Завдяки ініціативі Творчої спілки вчителів України у 1992 році в числі інших інноваційних проектів був започаткований проект «Відродження педагогічної системи Монтессорі в Україні» Тоді ж в місті Києві була відкрита перша в Україні школа Монтессорі.

Домінантою системи Монтессорі є максимально можлива індивідуалізація навчально-виховної діяльності, використання чітко продуманої і вміло інструментованої програми розвитку кожної дитини, яка розрахована і

на сьогоднішній день, і на багато років вперед. Програма органічно поєднує в собі і навчання, виховання та розвиток на основі підтримки дитячої активності та спрямована на формування наступних якостей:

- комунікабельність
- працездатність
- вміння приймати рішення і робити вибір
- відповідальність
- вміння та бажання вчитися
- творчість та креативність
- терпимість
- не боятися ризикувати, не боятися зробити помилку
- лідерські навички, організаторські здібності

Впровадження Монтессорі-педагогіки в практику роботи з сучасними дошкільниками забезпечує реалізацію одного із пріоритетних завдань дошкільної освіти, а саме створення умов для формування творчих здібностей дитини, розвитку її креативності. В основі креативних здібностей дитини лежать процеси мислення і уяви.

Тому основними напрямками розвитку творчих здібностей в дошкільному віці є:

1. Розвиток продуктивної творчої уяви, яка характеризується такими якостями як багатство продуктивних образів і направленість.
2. Розвиток якостей мислення, які формують креативність – асоціативності, діалектичності, системності.

Навчальний матеріал розроблений М. Монтессорі та методи роботи з ним мають на меті:

1. Розвиток асоціативного і причинно-наслідкового мислення, образної пам'яті і аналітичного сприйняття, вміння користуватися різними джерелами інформації, проводити асоціації між предметами і явищами.
2. Формування довільності, самоконтролю.
3. Розвиток передумов логічного мислення і здатності до планування.
4. Розвиток уваги, спостережливості, творчої уяви, збагачення зорового досвіду, словникового запасу.
5. Розвиток навичок ігрового спілкування, партнерства, вдосконалення комунікативних якостей у спільних іграх [3].

Крім цього, розвитку творчого мислення сприяє спеціальне навчання, яке включає: наслідування деяких дій, повторення і закріплення їх. Умовою успішного розвитку творчих здібностей є надання дитині великої свободи у виборі діяльності, в чергуванні справ, в тривалості занять однією певною справою, у виборі способів і т. д.

Проте надання дитині такої свободи не виключає, а навпаки, допускає розумну, доброзичливу допомогу дорослих. Найважливіше тут – не перетворювати свободу у вседозволеність, а допомогу – у підказку. Педагог в

школі Монтессорі впливає на дитину за допомогою дидактичних матеріалів - різних ігор, пристосувань, - з якими дитина діє по підготовленій педагогом програмі. На відміну від педагога в традиційній школі Монтессорі-вчитель не є центром класу, що спонукає дитину до власних рішень і дій, до саморозвитку.

Освіта за М.Монтессорі — це процес, відповідно до якого дитина самостійно вибудовує свою особистість, за допомогою її методичних розробок та матеріалів формує свій потенціал.

Девізом шкіл Монтессорі стали слова дитини, звернені до вчителя: «Допоможи мені зробити це самому». Педагог, що працює за цією системою, завжди визнає за дитиною прагнення до її самостійного розвитку. «Чим раніше ми почнемо виховувати в дітях прагнення самим досягати свою ціль, тим швидше створимо сильних, а отже, самостійних і вільних людей», — зазначала М.Монтессорі.

Застосування та розвиток ідей Монтессорі в нашій країні може збагатити українську педагогіку і сприяти появі нових цікавих освітніх підходів і програм. У той же час її система потребує подальшого дослідження щодо розвитку креативності та формуванні творчої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сторонська О. С. Теоретичне осмислення та оцінка педагогічної системи М. Монтессорі / О. С. Сторонська // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – 360 с.
2. Якімова М. Н. Педагогика Марии Монтеessori в современной системе подготовки и переподготовки работников дошкольного образования: автореф. Дис. канд. пед. наук. – М., 2000 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/pedagogika-marii-montessori-v-sovremennoi-sisteme-podgotovki-i-perepodgotovki-rabotnikov-dos>
3. <http://www.svena.com.ua/toy/1473.html>

Лагодзінська Віта
УДПУ імені Павла Тичини

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Знання іноземних мов – це ключ до успіху у сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації

набуває все більшого значення. Інтерес до вивчення мов традиційно великий, бо перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом [1; 6].

Загалом людина, яка володіє мовами, – різнобічно розвинута особистість, володіє кращими здібностями до вивчення нового, вільніша та більш впевнена у спілкуванні з людьми.

Зовсім недавно вчені з Лондонського університету шляхом проведення великого статистичного та наукового дослідження прийшли до висновку, що люди, які вивчають іноземні мови, мають більш гнучке і оригінальне мислення [2; 3]. Цей висновок базується на тому, що вчені науковим шляхом підтвердили прямий зв'язок між активністю сірої речовини і знаннями кількох мов.

Для ефективного оволодіння іноземною мовою важливим є вибір методу навчання. Вибір методу навчання залежить від суспільних потреб.

Метою нашої статті є характеристика методів навчання іноземних мов у їх історичному аспекті.

На сьогоднішній день одним із провідних методів навчання іноземних мов є комунікативний метод [1; 38]. Основна мета комунікативного методу полягає у тому, щоб навчити учнів спілкуватися із співрозмовниками. Для цього навчають, "занурюючи" у природні мови. Ось що підцимається на увазі. Наприклад, питання вчителя "Що це?", якщо при цьому він вказує, скажімо, на стіл, вважається природним тільки тоді, коли вчитель дійсно не знає, що це таке.

Комунікативний метод наших днів гармонійно поєднує у собі безліч методик і способів навчання іноземним мовам. Стверджують, що він є вінцем еволюції різних освітніх методик.

Хотілося б зазначити, що в методичному арсеналі вчителя сучасності поряд із традиційними формами вживаються і нові форми: тематичні бесіди, диспути, дискурсії, інтерв'ю, круглі столи, конференції, захист проєктів, спілкування в електронній пошті та інтернеті, "English-speaking club" тощо.

На нашу думку заслуговують на увагу праці Дж. Річардза і Т. Роджерза "Підходи та методи у навчанні мови" та Маріанни С. - Мерсія "Підходи до вивчення мов".

Метод мовчання (Silent way) з'явився у середині 60-х років минулого століття. Його основна ідея полягає в тому, що знання мови спочатку закладено в людині, що вивчає цю мову і найголовніше для викладача не заважати учню і не нав'язувати свою точку зору.

Згідно з цією методикою, вчитель спочатку не говорить взагалі нічого. Навчаючи мови, наприклад, він використовує складні кольорові таблиці, кожен колір або символ на яких відповідає певному звуку. Так відбувається вивчення нових слів. Наприклад, щоб "сказати" слово "table" – "стіл", викладач показує квадратик, який позначає звук "т", потім – квадратик, який позначає звук "ей" і т.п. Таким чином, "жонглюючи" всіма цими мовними позначеннями, вчитель просуває учня до наміченої мети [2; 17]. Однією з переваг даного методу є те, що рівень знання іноземної мови вчителем практично не впливає на рівень знання мови учнями.

Одним з цікавих методів вивчення іноземних мов є метод фізичного реагування. Його основне правило – "не пропустиш через себе, значить, не зрозумієш". На відміну від методу мовчання, розглянутого нами раніше, тут вживати доводиться учневі – принаймні, протягом, приблизно, перших двадцяти уроків. Протягом цього часу учень лише щось читає і слухає іноземну мову, але не вимовляє жодного слова мовою, яку вивчає. Потім настає наступний етап навчання: учень починає реагувати на прочитане або почуте, але поки що лише тільки дією.

Відповідно і саме навчання починається із запам'ятовування слів, що позначають фізичний рух. Вивчаємо слово "встати" - і вся група встає, слово "сісти" – всі сідають і т.п. І лише коли учні запам'ятали вже достатню кількість інформації, вони починають говорити. Дуже незвичайна методика і при навчанні подібним чином діти відчують себе досить комфортно. Вся отримана інформація як би "пропускається через себе", за рахунок чого і досягається бажаний ефект [2; 23].

Розквіт методу занурення припав на 70-і роки. Відповідно до методу занурення, щоб досконало оволодіти іноземною мовою, потрібно стати іншою людиною. Студенти повинні не тільки вивчити імена, але й придумати біографії. Такий психологічний хід створює ілюзію, що учні перебувають в абсолютно іншому світі - у світі мови, яку вони вивчають. Вважається, що методика занурення сприяє максимальному розслабленню і розкриттю учнів, при цьому мова їх максимально наближається до оригінальної, бо кажуть вони вже не як реальні "Саша" або "Марина", а як вигадані "Джеймс" або "Сьюзі" [2; 28].

Навчання із

використанням сучасних інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднати в межах класичної освіти: навчання, працевлаштування, планування кар'єри, безперервну освіту [3; 7].

Розглянемо декілька основних груп інноваційних педагогічних технологій:

традиційні педагогічні технології включають в себе пояснювально-ілюстративне навчання, в основі якого лежать дидактичні принципи Я. А. Коменського;

педагогічні технології на основі особистісно-педагогічного процесу;

технологія формування творчої особистості;

технологія колективного творчого виховання;

створення ситуації успіху (педагоги-новатори М. Монтесорі,

Й. Песталоцці, Дж. Дьюї, Л. Виготський, В. Кіпатрик, Б. Бухвалов та інші);

ігрові технології;

технологія комунікативного навчання іншомовної культури;

технологія індивідуального навчання;

реалізація теорії поетапного формування розумових здібностей

(Л. Тарасов, Б. Біблер, С. Курганов, П. Єрднієв, В. Волович);

технологія вільної праці (С. Френч);

технологія саморозвиваючого навчання (Л. Заков, Д. Ельконін, В. Давидов) [3;8].

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суспільно-активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення. Останнім часом широкого розповсюдження у педагогічній практиці набули інтерактивні технології навчання, сутність яких у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників.

Однією із інтерактивних технологій навчання є проектна робота, яка передбачає створення проекту одним, двома чи групою вихованців. Робота над проектом дозволяє задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а також її почуття, емоції, волю, віякості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності, засвоєння. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків; наведення аргументів і доказів. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку. Метод проектів сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей, а й усвідомленню, оцінці особистісних ресурсів, визначенню особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив.

Останнім часом досить активно розробляється методика використання комп'ютерних програм, які набувають сьогодні все більшого застосування. Комп'ютерні програми відкривають широкі можливості для удосконалення процесу навчання іноземної мови. Це зумовлено наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій, які неможливо відтворити у відеофонограмі. Комп'ютерна програма дозволяє здійснювати навчання та контроль засвоєння іноземної мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності [3;10].

Отже, методи навчання іноземних мов мають важливе значення для забезпечення повноцінної та ефективної організації діяльності студентів із оволодінням іншомовною діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. — 2-ге вид., випр. і перероб. — К.: Ленвіт, 2002. — 328 с.

2. UkrArticles.pp.ua тематичний архів статей [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.google.com.ua/#q=популярні+методи+навчання+іноземної+мови>

3. Ярмоленко О.Я. Сучасні технології у вивченні іноземної мови. Електронне наукове видання матеріалів конференції «Гуманізм та освіта» — 2008. Вінницький національний технічний університет (м. Вінниця).

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ УЧНІВ У ГОВОРІННІ

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти наголошено на тому, що одним із провідних завдань навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції, що охоплює володіння мовним матеріалом (мовленням), але й дотримання правил мовленнєвої поведінки, соціальних норм мовленнєвого спілкування. Розв'язання цього завдання здійснюється через різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) що, виконуючи інформаційну і дієву функції, сприяють не лише виробленню навичок побудови власних усних та писемних висловлювань, а й взаємодії і взаєморозумінню між людьми в процесі спілкування. Проте, незважаючи на спрямованість сучасної освіти на вивчення всіх видів мовлення найменш дослідженим у лінгводидактиці залишається говоріння, що забезпечує усне спілкування в діалогічній і монологічній формах [1].

Питання вдосконалення говоріння учнів розглядають у своїх працях І.Білодід, В.Костомаров, Л.Щерба та ін. На особливості мовленнєвої культури вказують Ф.Бацевич, А.Коваль, Л.Мацько, О.Селіванова. Досліджуючи труднощі процесу говоріння, учені (Л.Ассуірова, М.Василик, Н.Десяєва, Т.Лебедева) визначили умови, правила, способи формування навичок говоріння. Підвищенню рівня культури мовленнєвої поведінки приділяють увагу Н.Бабич, Є.Голобородько, О.Горошкіна, Л.Мацько, Г.Михайловська. Останнім часом з'явилося чимало досліджень, присвячених проблемі розвитку мовленнєво-комунікативних умінь і навичок школярів (І.Варнавська, Л.Мамчур, С.Омельчук). Особливого значення в процесі вдосконалення навичок говоріння надають формуванню в учнів комунікативної компетенції О.Горошкіна, Т.Донченко, В.Мельничайко, А. Нікітіна, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Г.Шелехова.

Однак попри певні успіхи проблема вдосконалення говоріння ще не знайшла своєї комплексної теоретико-практичної реалізації. Це пояснюється, що в методиці розвитку мовлення учнів ще недостатньо враховано дані сучасних наукових досліджень у галузі теорії мовленнєвої діяльності, спілкування й лінгвістики мовлення, браком часу для практичної роботи, спрямованої на формування мовленнєвої компетентності школяра, відсутністю в шкільних підручниках чіткої системи вправ з удосконалення навичок говоріння.

Отже, **актуальність досліджуваної нами проблеми** на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи, необхідність подолання виявлених недоліків у мовленні учнів, визначення оптимальних шляхів удосконалення навичок говоріння

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, створенні та експериментальній перевірці методичної системи вдосконалення навичок говоріння.

Вивчити іноземну мову – це передусім означає навчитися говорити, спілкуватися, використовуючи її в усній і письмовій формі. Говорити іноземною – складне вміння людини самостійно користуватися мовним матеріалом (звуками, словами, словосполученнями, граматичними структурами) у спілкуванні відповідно до мовленнєвої ситуації.

Основною метою навчання іноземних мов є розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до між культурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності.

Говоріння – це надзвичайно складне явище. По-перше, воно виконує в житті людини функцію засобу спілкування. Розуміння того, як це відбувається, перш за все необхідне вчителю для успішного викладання. По-друге, говоріння – це діяльність, точніше, один з видів людської діяльності. По-третє, важливо пам'ятати, що в результаті говоріння виникає його продукт – висловлювання. І як діяльність (процес), і як продукт говоріння володіє певними ознаками (характеристиками, параметрами), які є орієнтиром в навчанні, так як підказують, які умови треба створити для розвитку говоріння, а також є критеріями оцінки результатів навчання.

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і в монологічній формах. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь – яка інша діяльність, так і говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Процеси породження і сприймання мовлення вивчалися такими вченими – психолінгвістами, психофізіологами, психологами як Л.С.Виготський, А.Р.Лурія, О.О.Леонтьєв, Т.В.Рябова, І.О.Зимня та інші.

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно – комунікативний намір того, хто говорить. Саме це визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовного втілення. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів – граматичних структур, слів, який реалізується спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні.

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні,

оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних). Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як уміння, яке має свої власні якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість.

Говоріння - це один з видів діяльності, тому воно володіє багатьма ознаками діяльності взагалі; але говоріння є мовною діяльністю, отже, у нього є і специфічні ознаки [3].

Мотивованість. Говоріння завжди мотивоване. Учень, як правило, говорить тому, що у нього є для цього певна внутрішня причина, є мотив, який виступає в ролі двигуна діяльності. Тому в методиці навчання іншої мови слід говорити про комунікативну мотивацію.

В основі мотивації лежить потреба. В основі комунікативної мотивації лежить потреба двох видів: а) потреба в спілкуванні як така властива людині як істоті соціальній, б) потреба в здійсненні конкретного мовного вчинку, потреба «втрутитись» в дану мовну ситуацію.

Активність. Говоріння - завжди процес активний, бо в ньому виявляється відношення мовця до дійсності. Внутрішня активність можлива лише завдяки тому, що предмет спілкування є значимим для даної особистості і викликає у неї емоційне ставлення.

Сама активність забезпечує ініціативну мовну поведінку співрозмовника, що так важливо для досягнення мети спілкування.

Цілеспрямованість. Говоріння завжди цілеспрямоване, бо переслідує якусь мету. Таку мету можна назвати комунікативною задачею. За кожною з комунікативних задач стоїть загальна мета говоріння як діяльності.

Зв'язок з діяльністю. Говоріння, як один з видів мовної діяльності, не є самостійним. Мовлення обслуговує всю іншу діяльність людини.

Ситуативність - співвідношення мовних одиниць з основними компонентами процесу спілкування.

Самостійність. Ця якість говоріння як діяльності виявляється в тому, що говоріння, як правило, протікає: без запозичення думок з попередньо прочитаних чи прослуханих джерел; без опору на повні чи часткові записи того, що використовується в мові; без опору на ілюстративне зображення об'єктів висловлювання; без звертання до рідної мови

Зрештою, важливо розуміти за рахунок чого, на основі чого здійснюється діяльність говоріння, бо в наш час актуальність цієї теми обумовлюється тим, що перед вчителем постало завдання – формування комунікативної компетенції учнів.

Отже загальна проблема вдосконалення навичок говоріння є однією з найактуальніших для кожного вчителя, який відповідає за вміння учнів продукувати висловлювання, уникаючи мовленнєвих помилок і недоліків. Проте, на жаль, більшість учителів лише частково ознайомлена з уміннями говоріння, що відображають високий рівень теоретичних відомостей з даної

проблеми, що спричинює епізодичну роботу над удосконаленням практичних навичок

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – №3. – С.76 – 79.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ [наук. ред. Ніколаєва С. Ю.]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/ кол. Авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с.

Мороз Ангеліна
УДПУ імені Павла Тичини

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТЛУМАЧЕННЯ КОНЦЕПТІВ ЖИТТЯ І СМЕРТЬ

Постановка проблеми. Дослідження концептів ЖИТТЯ і СМЕРТЬ у лінгвокультурологічному аспекті передбачає необхідність особливого підходу до їх аналізу, оскільки вони пов'язані з феноменом мовної особистості, відбивають її емоційний і психологічний стан.

Аналіз останніх джерел та публікацій. На дослідження концептів у різних аспектах спрямовані сьогодні численні філологічні дослідження Н. Арутюнової, В. Манакіна, Г. Межжеріної, В. Русанівською, В. Маслової, О. Селіванової.

Метою статті є дослідження особливостей тлумачення концептів ЖИТТЯ і СМЕРТЬ в лінгвокультурологічному аспекті.

Виклад основного матеріалу.

Сучасна лінгвістична наука приділяє особливу увагу проблемам вивчення когнітивної діяльності людини в її лінгвістичній репрезентації. Одним із основних понять когнітивної лінгвістики є концепт. [4, 158]

В. Маслово наводить таке визначення концепту: “Це семантичне утворення, позначене лінгвокультурною специфікою, яке так чи інакше характеризує носіїв певної етнокультури” [3, 50].

В. Карасик пропонує вважати концепти первинними культурними утвореннями, виразом об'єктивного змісту слів, які мають сенс і тому трансльовані в різні сфери буття людини, зокрема, в сфері понятійного, образного та діяльнісного освоєння світу [1, 102].

Концепти уособлюють довілля в людській свідомості і утворюють концептуальну систему, а мовні одиниці кодують зміст цієї системи у слові. Відсутність єдиного визначення пов'язана з тим, що концепт має складну, багатовимірну структуру, яка включає, крім понятійної основи, соціо-

психокультурну частину, яка не стільки мислиться носієм мови, але переживається ним; до її складу входять асоціації, емоції, оцінки, національні образи й конотації, притаманні певній культурі.

Лінгвісти, які звертаються до проблеми концептів, як правило, оперують, мовними одиницями, перш за все – лексичними. Матеріально концепт виражається у слові.

Лінгвокультурологічний підхід до розуміння концепту полягає в тому, що концепт визнається базовою одиницею культури, її концентратом, ментальним утворенням, маркованим етносемантичною специфікою, що є закономірним кроком у становленні антропоцентричної парадигми гуманітарного, зокрема, лінгвістичного знання. Лінгвокультурологічний підхід розглядає концепт у рамках проблеми «мова – свідомість – культура», з точки зору його місця у системі цінностей в житті людини, етимології, історії, асоціацій, які він викликає. [2, 24]

За А. Приходьком концепти ЖИТТЯ і СМЕРТЬ є універсальними і мають у своєму складі теософські ментальні утворення.

До проблеми життя і смерті зверталися впродовж всієї історії людства. В багатьох народів світу СМЕРТЬ слугує джерелом постійного страху. Людина підсвідомо звертається до неї, створює новий зміст, переосмислює її. Концепт ЖИТТЯ виникає у процесі аналізу інформації про життя людини та його основні властивості. Тому обсяг змісту цих концептів містить відомості не тільки про об'єктивний стан речей у житті (матеріальний стан, якісна й кількісна характеристика життя, особисте та суспільне життя тощо), а й відомості про уявні світи (потойбічне життя, підземний світ, небесний світ), гіпотетичний стан речей у цих світах, способи пересування між світами.

Лінгвокультурна специфіка досліджуваних концептів виявляється в межах кожної конкретної культури. Конститутивна ознака концепту – наявність його бінарної опозиції: для концепту ЖИТТЯ бінарною опозицією є концепт СМЕРТЬ, який уточнює його діалектично

Концепти ЖИТТЯ і СМЕРТЬ пов'язані з поняттями часу і ролстору безпосередньо.

Життя вимірюється часом і протікає у просторі. Проміжок часу між народженням і смертю відповідає життю. Воно сповнене подій, що розгортаються в часі й просторі. Життя і смерть можуть вимірюватись за часовим критерієм. Головними моделями розуміння часу є монохромна та поліхромна, вони розгортаються у просторі: монохронна у вигляді шляху, горизонтального чи вертикального напрямку, розділеного на відрізки, а поліхронна у вигляді кола.

Розуміння поділу простору в свідомості індивіда на земний та позаземний, як і розширення уявного простору, притаманне міфологічній картині світу. Розгортання концептів ЖИТТЯ і СМЕРТЬ у моделі сакрального часу визначається поділом часу на профанний і сакральний (Є.М.Мелетинський, В.М.Топоров, Т.В.Топорова, Дж.Фрезер, О.О.Седакова та ін.). Профанний час підкреслює особливості сакрального часу, сповненого подій, що мають характер табу та існують поза профанним світом.

Життя – лінія, яка з'єднує минуле й майбутнє: from the cradle to the grave, відбивається в часі, як заданий природою вектор. Життя та смерть сприймаються в межах замкненого індивідуального земного життя і конкретизуються в мові за допомогою реальних об'єктів – cradle and grave, які є вмістищем, функцією якого є зберігання тіла, схованого в просторі. Просторовим репрезентантом концепту ЖИТТЯ стає колиска, концепту СМЕРТЬ – могила. Зовнішній предметний світ проектується на концепти ЖИТТЯ і СМЕРТЬ. Артефакти, що репрезентують концепти, втрачають свою предметну сутність, змінюючи її на змістову.

Висновки. Лінгвокультурологічний підхід до розуміння концепту полягає в тому, що концепт визнається базовою одиницею культури, її концентратом, ментальним утворенням.

А. Приходько відносить концепти ЖИТТЯ і СМЕРТЬ до універсальних, які мають у своєму складі теософські ментальні утворення. Вони безпосередньо пов'язані з поняттями простору і часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – М. : Гнозис, 2007. – 512 с.
2. Краснобаєва-Чорна Ж. В. Сучасна концептологія: концепт ЖИТТЯ в українській фраземіці / Ж. В. Краснобаєва-Чорна. Донецьк: ДОН НУ, 2009. – 189 с.
3. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: [учебное пособие] / Маслова В. А. ; [3-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
4. Хорошун О. О. Концепт як основне поняття когнітивної лінгвістики // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – №49. – С. 158-160.
5. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики: [монографія] / А. М. Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.

Мороз Анастасія
УДПУ імені Павла Тичини

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ СІМ'Я АМЕРИКАНСЬКИМИ НАУКОВЦЯМИ

Постановка проблеми. Сім'я є провідним інститутом суспільства,

який пройшов тривалий шлях історичного розвитку. Зміни, які відбуваються в сім'ї, змінюють її роль у суспільстві, обумовлюють окремі соціокультурні трансформації у ньому. Тому кожна держава зацікавлена у стійкій, стабільній, духовно і морально здоровій сім'ї. Для сучасного суспільства розуміння сім'ї як виховного інституту має першочергове значення, оскільки саме від неї значною мірою залежить відтворення населення, збереження і трансформація духовних цінностей.

Аналіз останніх досліджень. Різні підходи до тлумачення поняття «сім'ї» висвітлили у своїх публікаціях американські педагоги та соціологи: С. Макденіел (McDaniel, S.), С. Мінухін (Minuchin, S.), Н. Смелзер (Smelser, N.), К. Стек (Stack, C.), А. Хартман (Hartman, A.) та ін.

Мета статті – схарактеризувати основні підходи до трактування поняття «сім'я» американськими науковцями.

Виклад основного матеріалу. Сучасна сім'я визначається як інституційна спільнота, що утворюється на основі шлюбу, породженій ним спільній правовій та моральній відповідальності батьків за здоров'я дітей, їх соціалізацію та виховання. З одного боку, сім'я є досить автономним та замкненим об'єднанням людей, з іншого боку, це осередок, відкритий для всіх подій, що відбуваються в суспільстві. Тому в науковій літературі сім'я розглядається як форма спілкування людей, яка складається з поєднаних шлюбом чоловіка та жінки, їх дітей, (власних чи усиновлених), а також інших осіб, пов'язаних родинними зв'язками. Сім'я є водночас і соціальним інститутом, що характеризується сукупністю соціальних норм, санкцій та зразків поведінки, що регламентують взаємостосунки між подружжям, батьками, дітьми та іншими особами [2, с. 2].

У системі соціальної роботи в США інституту сім'ї відводиться особливе місце. Це пов'язано, насамперед, із радикальними перетвореннями суспільної системи в цілому, світогляду людини, економічними та глобальними перетвореннями. Ці перетворення обумовили наявність різних підходів до визначення поняття «сім'я» в американській науковій думці.

Ще за часів індустріальних перетворень сім'ю в США визначали як гетеросексуальну пару, що мають дітей і поділяють спільний побут. У цьому підході акцент робиться на ролі жінки як домогосподарки, а чоловік виконує функцію матеріального забезпечення сім'ї.

На початку ХХ століття відомий американський соціолог П. Сорокін розглядав сім'ю як легальний союз чоловіка і жінки, з одного боку, союз батьків і дітей – з другого, союз родичів і свояків – із третього [1 с. 115].

Інший американський соціолог Н. Смелзер визначив сім'ю як засноване на кровній спорідненості, шлюбі або усиновленні об'єднання людей, які пов'язані між собою спільністю побуту і взаємною відповідальністю за виховання дітей [5, 103].

Інші соціологи, погоджуючись у цілому з таким визначенням, додають до нього такі риси, як історично зумовлений характер сім'ї та її функціонування у різні історичні епохи, соціальна потреба суспільства в існуванні сім'ї, у фізичному і духовному відтворенні населення тощо.

На думку К. Стека, сім'я – це організований, тривалий зв'язок рідні (родичів), які щоденно взаємодіють, задовольняючи внутрішні потреби дітей [6, 31].

Деякі американські вчені розглядають сім'ю як групу людей пов'язаних біологічно, емоційно або законно.

З позиції системного підходу С. Мінухін розглядає сім'ю як природну групу, в якій з часом виникають стереотипи поведінки. Ці стереотипи створюють структуру сім'ї, яка визначає функціонування її членів, окреслюючи діапазон можливих варіантів їхньої поведінки та спрощуючи взаємодію між ними [4, 3].

На думку А. Хартмана, сім'я – це первинний осередок соціальної допомоги, що задовольняє соціальні, освітні, оздоровчі потреби своїх членів [3, 8].

Останнім часом в американському суспільстві погляди на сім'ю дещо змінилися. Згідно з Американським Бюро Статистики (*U.S. Census Bureau*) сім'я має складатися з двох або більше людей, пов'язаних кровно або шлюбом, члени якої проживають у одній житловій площині. Тобто сім'єю називають тих людей, які проживають разом, незважаючи на їхні стосунки [7].

Сучасна американська сім'я це і батьки-одинаки, і кольорові пари, і сім'ї змішаного типу, неодружені люди, які проживають разом (так званий «громадянський шлюб»), і пари нетрадиційної орієнтації.

Як засвідчує аналіз теоретичних джерел в американській соціологічній науці не існує усталеної класифікації сімей побудованої на єдиних критеріях та ознаках.

Згідно зі Н. Смелзером, існують два основні типи сімейної структури, або форми сім'ї :

1. *Нуклеарна сім'я (Married Nuclear Family)* складається з дорослих батьків і дітей, які від них залежать (матеріально, економічно, емоційно).

2. *Розширена сім'я* включає нуклеарну сім'ю і родичів, наприклад, бабусю і дідуся, онуків, тітку, дядька, двоюрідних братів і сестер. Така родина вважається важливим, а в багатьох суспільствах і основним соціальним об'єднанням, спільнотою, базою розвитку соціальних відносин і гарантом взаємодопомоги і підтримки [5, 105].

Таким чином, підводячи підсумки, відмітимо, що в американській соціологічній науці не існує усталеної класифікації сімей побудованої на єдиних критеріях та ознаках. Американськими педагогами та соціологами виокремлено різні підходи до тлумачення поняття «сім'я». Однак сучасна американська сім'я це і батьки-одинаки, і кольорові пари, і сім'ї змішаного типу, неодружені люди, які проживають разом, і пари нетрадиційної орієнтації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сорокин П. А. Система социологии / П. А. Сорокин. – М. : Наука, 1993. –Т.1. – С. 115.

2. Шанскова Т. І. Соціально-педагогічна підготовка до роботи з

батьками учнів : методичні рекомендації для студентів і викладачів факультету підготовки майбутніх вчителів початкових класів вищих педагогічних навчальних закладів / Т. І. Шанскова ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир, 2000. – 100 с.

3. Hartman A. The family : A central focus for practice / A. Hartman // *Social Work*. – 1994. – P. 7–13

4. Minuchin S. Families and family therapy / S. Minuchin. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1974. – P. 3.

5. Smelser N. Social structure / N. J. Smelser / [edited by N. J. Smelser] *The Handbook of Sociology*. – London : SAGE Publications Sage, 1988. – P. 103–209.

6. Stack C. All our kin / C. Stack. – New York, NY : Basic Books, 1996. – P. 31.

7. U.S. Census Bureau Question and answer center [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ask.census.gov/app/answers/list>.

Моспанюк Тетяна
УДПУ імені Павла Тичини

ЛЕКСИКОГРАФІЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ MAN У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

В арсеналі когнітивної лінгвістики є одиниці мислення, які дають різну інформацію про предмети чи явища і можуть повністю або частково реалізуватися в мові. У нашій розвідці ми зосередимося на описі лексичної репрезентації концепту man у межах понятійної складової одиниць англійської мови. Зібравши та проаналізувавши лексичні значення слова man, можна виявити такі ядерні значення в межах понятійної складової цього концепту.

1. Людина, індивідуальність, особа незалежно від статі чи віку: e.g. A man could get killed there. Це значення отримує репрезентацію через такі мовні засоби: human being, human, being, mortal, person, individual, one, personage.

2. Доросла особа чоловічої статі, на відміну від жінки, хлопця чи обох: e.g. Several man will be needed to dig up the old tree stump in the backyard. Лексичні репрезентанти цього значення, такі як man, male, gentleman, є іменниками для позначення дорослих осіб, які біологічно є чоловіками і фізично здатні зачати, але не народити дитину. Лексема male відображає фізичні чи сексуальні характеристики чоловіка, її можна також використовувати для позначення тварин і рослин: e.g. A male in his prime. У науковому і статистичному вживанні male є нейтральним контрактивним терміном до лексеми female: e.g. Among birds, the male is often more colorful than the female. Значення male передають такими мовними засобами: male person, man, gentleman, old man, young man, he, him, himself, Adam. Лексема gentleman, яку колись використовували для позначення чоловіків лише високого соціального статусу, сьогодні позначає ввічливого чи люб'язного чоловіка: e.g. to behave like a gentleman. Слово gentleman уживають також як ввічливу форму ставлення

(e.g. This gentleman is waiting for a table) чи форму звертання (у множині) (e.g. Are we ready to begin, gentlemen).

3. *Двоногий примат ссавець (людина розумна), який анатомічно споріднений з великими мавпами, проте вирізняється значним розвитком мозку з рівнодійною спроможністю до чіткої мови, абстрактного мислення та записування інформації системою символів і є єдиним живим представником родини гомінідів (a bipedal primate mammal (Homo Sapiens)).*

4. *Член людської раси: e.g. every man has a responsibility to safeguard the planet.*

5. *Усі люди, зокрема особи чоловічої і жіночої статі (all human beings, including both males and females).*

6. *Людський рід чи вид: e.g. Man is always coming up with new advances in science and technology. Це значення репрезентоване ще такими лексемами, як humankind, mankind, humanity, the human race, the human species, human beings, humans, people, generations of man, peoples of the earth, Homo sapiens, hominid, earthling, the world, the world population, folk.*

На підставі тематично схожих значень центр концепту man можна змодельовувати такими основними мікрополями.

1. *Чоловік, який належить до певної категорії: а) за народженням: a British-man; б) за проживанням: a Yorkshireman; в) за національністю: a Frenchman; г) за членством: a councilman, a congressman; д) за професією: a salesman; е) за інтересами і вподобаннями: an outdoor man, a sporting man, a betting man, a drinking man; є) за освітою: випускник чи студент коледжу чи університету: e.g. a Bowdoin man.*

2. *Відносини з особами протилежної статі: а) чоловік чи партнер чоловічої статі в подружжі: e.g. I now pronounce you man and wife; б) коханець чи романтичний партнер чоловічої статі: e.g. I'm going to see my man again tonight. Це значення репрезентують через такі мовні одиниці, як boyfriend, boy, sweetheart, engaged man, fiance, bridegroom, groom, beau, escort, partner, lover, Adonis, lover boy, toy boy, sugar daddy.*

3. *Соціальний статус: а) дорослий служник чоловічої статі; робітник, який приходить виконувати роботи по дому: e.g. a gas man; the man's coming to repair the TV today; б) робітник чи представник компанії або організації: e.g. America's man at the United Nations; в) робоча сила, на відміну від роботодавця чи керівництва. Це значення завжди вживають у множині; г) феодалний служник, підлегла особа; д) рядовий солдат, моряк чи робітник чоловічої статі, що підкоряється наказам особи, вищої за рангом: e.g. The officer refused to let his men take part in the operation; е) міліція, загін правоохоронців: e.g. The crowd of onlookers quickly scattered when the man arrived on the scene; є) особа, яка може виконати чи яку обрали для виконання певних вимог: e.g. she's your man. Це мікрополе репрезентоване в мові такими лексемами: workman, worker, labourer, helper, hand, valet, manservant, gentleman's gentleman, batman, attender, retainer, page, footman, flunkey.*

4. *Чоловік у сімейному колі. На лексичному рівні це значення концепту man передають такими мовними одиницями, як husband, father, grandfather, widower,*

bachelor, family man, married man, spouse, live-in lover, househusband, man about the house, patriarch, paterfamilias, paternity, fatherhood, son, brother, uncle, nephew, godfather, godson, grandson, daddy, dad, pop, pater.

5. *Сильна, хоробра особа*: e.g. Come on, now – be a man!

Ці мікрополя не є строго організовані й можуть контактувати як між собою, так і з іншими мікрополями. Отже, у процесі ментальної діяльності концепт *man* поєднується з іншими концептами, постійно функціонує й актуалізується в різних аспектах.

Лексичні одиниці, які мають у семантичній структурі компонент, що повністю чи частково актуалізує загальне значення концепту *man*, становитимуть периферію цього концепту. Отже, наведені нижче групи значень можна зачислити власне до периферії.

1. *Вираження емоцій*: а) спосіб вираження глибини чи сили почуття: e.g. Man, what a game; б) спосіб фамільярного звертання. Для цього слугують лексеми *fellow*, *chap*; в) спосіб вираження негативних емоцій, коли людина не подобається чи зробила щось дурне (замість він чи його): e.g. The man must be mad...; I won't see him anyway. I don't like the man; г) спосіб привітання чи форма звертання в дуже неофіційних соціальних ситуаціях: e.g. Hey wow, man! Where d'you get those boots; д) дружня форма звертання, коли вважаєш співрозмовника соціально нижчим від себе: e.g. All right, my man, that will be all for today; Thank you very much, my good man.

2. *Сфера спорту*: а) один із характерних предметів, що його пересуває кожен гравець у різноманітних видах настільних ігор (шахи чи шашки) (one of the distinctive objects moved by each player in various board games); б) один із гравців команди (one of the players on a team).

3. *Похідні слова, до складу яких входить лексема man, та їхні синоніми*: manhood, manish, manlike, mankind, male sex, masculine gender, masculinity, manliness, mannish-ness, virility, virilism, machismo, male chauvinism, misogyny, male exclusiveness, male-dominated society, patriarchy.

4. *У християнській науці*: складна ідея безсмертності душі, духовний образ і подоба Господня, повне відображення Духа (the compound idea of infinite Spirit, the spiritual image and likeness of God, the full representation of Mind).

5. *У мореплавстві*: корабель. Часто в поєднанні з іншими словами: e.g. a merchantman; a man-of-war.

Отже, дослідивши значення концепту *man* у словникових статтях, можна зробити висновок, що цей концепт містить різне семантичне наповнення, є багатоаспектним і одним із ключових у будь-якій культурі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Англо-український фразеологічний словник / склав К. Т. Баранцев. – К. : Рад. школа, 1969. – 1051 с.*
2. *Collins English Dictionary & Thesaurus. 21st century edition. General Consultant: J. M. Sinclair. – Glasgow: Harper Collins Publishers, 2002. – 1397 р.*

3. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow: Pearson Education Limited, 2000. – 1668 p.

Нестеренко Інна
УДПУ імені Павла Тичини

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Протягом останнього десятиліття багато країн Європи та світу, серед яких варто відмітити і Польщу, розпочали ґрунтовну дискусію навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Досвід показав, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Сьогодні компетентнісний підхід – один з чинників, що сприяє модернізації змісту освіти, адже доповнює низку освітніх інновацій і класичних підходів, котрі допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Організація Об'єднаних Націй, міжнародні організації, такі як Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку плідно підтримують світові процеси модернізації освіти. Основним орієнтиром діяльності Програми розвитку Об'єднаних Націй є сприяння реалізації Цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 р., які спрямовані на подолання бідності, поліпшення якості життя, створення сприятливого та безпечного середовища тощо.

Одним з важливих компонентів діяльності Програми розвитку ООН стала реалізація проекту “Освітня політика та освіта “рівний – рівному”, в рамках якого зніщано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей.

Відомі міжнародні організації, пов'язані зі сферою освіти, такі як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти.

Зазначимо, що впровадження ключових компетентностей у зміст вищої освіти, в тому числі і вищої педагогічної освіти, а також запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в Польщі відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науководидактичним інструментарієм.

Так, польський науковець Т. Левовицький зазначив, що основною метою змістової підготовки вчителя є оволодіння ключовими компетенціями та кваліфікаціями, необхідними для виконання професійного обов'язку. В

результаті реформування освіти та європейської інтеграції такий перелік компетенцій та кваліфікацій був розроблений Міністерством народної освіти та спорту Польщі [2].

Досліджуючи у своїх працях специфіку підготовки вчителя в Польщі, Б. Пітула виділяє компетенції, розроблені на основі міністерського проекту „Стандарти професійних компетенцій учителів” (1998 р.):

- спеціалізовані компетенції (мовні);
- психолого-педагогічні компетенції (знання із психології розвитку, різновікових груп дітей, їхніх можливостей та потреб, розв’язання конфліктних ситуацій);
- комунікаційні компетенції (знання правил міжособистісної комунікації, педагогічного дискурсу, діалогу);
- методичні компетенції (уміння планувати, організовувати процес навчання, підбирати відповідний матеріал, адекватну до віку і рівня знань іноземної мови техніку діяльності, використання інформаційних технологій);
- виховні компетенції, які є основою моральних компетенцій (виховання в демократичному дусі толерантності, відповідальності та дотримання загальногуманістичних норм і цінностей);
- культурознавчі компетенції (знання реалій, звичаїв, норм країни, мова якої вивчається);
- іноваційно-креативні компетенції (творче використання інформації для навчального матеріалу, вміння аналізувати проблеми та творчо їх розв’язувати критичним мисленням та нестандартними підходами)[3].

У науковомудорожку І. Гжегожевської зазначено, що професійна поведінка вчителя визначається мериторичними, методичними, організаційними та психологічними компетенціями, що складаються з:

- комунікаційної компетенції – відповідає за правильне порозуміння з учнями, налагодження контакту, вміння вирішувати проблеми та суперечки;
- пізнавальної компетенції – віра в позитивні досягнення та наміри учнів;
- емоційної компетенції – дозволяє розвивати емоційну компетенцію учнів;
- особистісних компетенцій (індивідуальні компетенції) – пов’язані з особистими і професійними потребами, здатністю контролювати стрес[1].

У своїй докторській дисертації польська вчена Д. Сіпінська досліджувала компетенції, яких має набути вчитель для роботи в школі, а саме: самокративну компетенцію; праксеологічну компетенцію; комунікативну компетенцію; компетенцію взаємодії вчителя з учнями; креативну компетенцію; інформативну компетенцію; моральну компетенцію; компетенцію оцінки[4].

Міністерський стандарт педагогічної підготовки в Польщі передбачає, що окрім дидактичних, виховних та суспільних компетенцій вчитель має також володіти *креативними* (уміння створювати цікаву атмосферу на уроці для стимулювання учнів до навчання, стимулювання розвитку критичного мислення в учнів, використання творчого мислення в навчальному процесі), *праксеологічними* (опрацювання загальних концепцій роботи з класом й індивідуально з учнем, а також співпраця з батьками, розпізнавати вихідний рівень знань учня та розробляти засоби для пізнання нових знань, підтримку позитивної мотивації для розвитку учнів, вивчення та використання різних методів, форм, засобів пізнання), *комунікативними та інформаційно-медіальними* (уміння мислити діалогічно та розвивати такі здібності у своїх учнів; уміння використовувати різні дискурсивні техніки, невербальну комунікацію для кращого розуміння навчального матеріалу; вміння комунікувати та вчити цьому мистецтву інших), *мовними* (уміння розуміти та сприймати мовні коди своїх вихованців, використовуючи їх у навчанні) компетенціями.

Таким чином, варто зробити висновок, що компетентнісний підхід являється новим напрямом розвитку змісту освіти, а отже й чинником модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Польщі. Аналіз досвіду розроблення та впровадження компетентнісно орієнтованого підходу до змісту вищої освіти є новим надбанням польських освітян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Grzegorzewska I. Kompetencje psychologiczne zachowania zawodowego nauczyciela // I. Grzegorzewska // Zachowanie zawodowe nauczycieli i ich warunkowania. Red. E. Koziół, E. Kobyłecka. – Zielona Góra, 2008. – S. 192–193.
2. Lewowicki T. Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje – realizowane modele – przewidywane przemiany / T. Lewowicki // Ratus B. (red.). – Zielona Góra : WSP, 1994.
3. Pitula B. Postrzywanie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia. – Katowice : Wyd. US, 1999. – S. 29–30
4. Sipińska D. Kompetencje nauczyciela w realizacji zadań edukacyjnych. Stan postulowany i obecny / D. Sipińska // Praca doktorska napisana pod kierunkiem E. Piotrowskiego w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, maszynopis. Poznań 2004. s. 101–104.

Носач Анна
УДПУ імені Павла Тичини

РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЙ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У
НІМЕЧЧИНІ

Постановка проблеми. Навчання упродовж життя стало необхідністю для всіх громадян, тому розвиток умінь і компетенцій потрібний не лише для особистого становлення та вміння активно існувати у суспільстві, а й для можливості бути успішним у світі праці, що постійно зазнає змін. Знання, вміння і навички є основними факторами інновативності, продуктивності та конкурентоздатності робочої сили у Європейському Союзі. Зростаюча інтернаціоналізація, технічний прогрес, постійна поява нових технологій змушують людей не лише притримуватись специфічних для свого виду діяльності умінь, а й також мати загальні компетенції, що дадуть їм змогу краще адаптуватись до змінних умов. Компетенції людей сприяють мотивації та задоволенню роботою на робочому місці і, таким чином впливають на якість роботи.

Аналіз останніх досліджень. Компетенції стали предметом наукового пошуку вітчизняних вчених: Н. Бібик, А. Корнілової, В. Кожевнікова, В. Лозовецької, О. Овчарук. Німецькі дослідники П. Йегер (P. Jäger), В. Йохман (W. Jochmann), Е. Кліме (E. Klieme), Д. Мертенс (D. Mertens), Х. Шредер (H. Schröder) також не залишили це наукове поняття поза увагою.

Мету статті ми вбачаємо в тому, щоб проаналізувати зміст поняття ключові компетенції та прослідкувати становлення і розвиток цього поняття у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. У березні 2002 року в Лісабоні була прийнята Робоча програма «Освіта і навчання 2010», що передбачала створення в Європі до 2010 року системи професійної освіти, яка стане загальноновизнаним еталоном якості у світі. Професійне навчання має забезпечити неперервну перепідготовку та підвищення кваліфікації працюючих упродовж усього періоду зайнятості. Педагогічною теорією і практикою зумовлено необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистості, яка володіє визначеним набором компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов життєдіяльності, що постійно змінюються, конкурувати на ринку праці [3, 723].

Щодо визначення поняття «компетенції», то енциклопедія освіти дає наступне – «компетенція – це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [1, 409].

Варто зауважити, що німецькі науковці і педагоги поряд з терміном «компетенції» вживають тотожний до нього – «ключові кваліфікації». Концепція ключових кваліфікацій (SQ–концепція) була започаткована у Німеччині ще у 70-х роках минулого століття, але у педагогічній сфері її почали використовувати лише наприкінці 80-х років ХХ століття. Запровадження концепції було запропоновано відомим німецьким науковцем Д. Мертенсом (D.Mertens), який протягом багатьох років очолював Інститут ринку робочої сили та дослідження професій (Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung). Запровадження SQ-концепції було успішно продовжено такими німецькими науковцями як Г. Бунк (G. Bunk), Л. Рітц (L. Reetz), Х. Рот (H. Roth), У. Лаур-Ернст (U. Laur-Ernst), Р. Дерінг (R. Döring).

Як справедливо зазначає вітчизняна дослідниця А. Корнілова, «розвиток ключових кваліфікацій або ключових компетентностей сприяє досягненню високої якості освіти» [2, 18]. За висловом Андреаса Шторма, державного секретаря парламенту у федеральному міністерстві освіти й науки Німеччини, «той, хто хоче бути успішним, повинен поряд з технологічним розвитком брати до уваги також творчість і компетенції людини» [5].

Екхард Кліме (Ekhard Klieme), професор педагогіки в Університеті ім. Й.В. Гете м. Франкфурта-на-Майні та керівник робочої групи «Якість освіти і оцінювання» Німецького інституту міжнародного педагогічного пошуку у Франкфурті-на-Майні, зауважує, що орієнтація цілей навчання на ключові компетенції або ключові кваліфікації встановилась у Німеччині у 1980-90-х роках та була розповсюджена завдяки тестовій програмі OECD, в якій були обговорені так звані «life skills» (життєві навички), що повинні допомогти молоді впоратись з нинішніми та майбутніми потребами в повсякденному приватному та професійному житті [8, 11].

Деякі науковці зазначають, що існує піраміда компетенцій, яка пов'язана з трьома сферами: професійною компетенцією, компетенцією поведінки і особистістю. Професійну компетенцію представляють знання, навички, досвід та організація праці. До компетенції поведінки належать комунікативні вміння, компетенція вирішувати проблеми, мотивація, керування діями, толерантність і динаміка. Особистість представлена мотивами успішності, орієнтацією споживача, підприємницьким мисленням, суттю життя та управлінською етикою [6, 201].

Становлення поняття "ключові компетенції" пов'язане з розумінням їх як свого роду індикаторів, які визначають готовність учня або випускника школи, вищого навчального закладу до життя та професії. Країни, що взяли участь у міжнародному проекті «Визначення та відбір компетенцій» (Defining and Selecting Key Competencies «DeSeCo») (Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Фінляндія та інші), метою якого було визначити ключові компетенції, що впроваджуються в загальноосвітній школі та відповідають запитам сучасного суспільства, встановили перелік ключових компетенцій, які потрібні індивіду для особистісного становлення, розвитку, активного громадянства та працевлаштування, а в кінці 2006 року Європейська Рада та Європарламент прийняли «Європейські рекомендації щодо ключових компетенцій для освіти впродовж життя» (European Framework for Key Competences for Lifelong Learning). Цим документом визначені наступні ключові компетенції: спілкування рідною та іноземною мовою, математичні компетенції, цифрові компетенції, соціальні та громадянські компетенції тощо [7].

У ФРН ця думка була розвинена на офіційному рівні завдяки проекту Федерального міністерства освіти й науки «Зарахування професійно здобутих компетенцій», метою якої було забезпечити суспільну потребу у кваліфікованих спеціалістах, розвивати індивідуальну кваліфікацію і потенціал, підвищити пропускну спроможність системи освіти, спростити перехід між освітніми інституціями [5]. Відтак, у результаті публічного обговорення за вищезгаданим проектом німецькі педагоги визначили 6 типів ключових

компетенцій: інтелектуальні знання (передбачає навчання впродовж життя); знання, які можна застосувати (досвід, проектне навчання, розв'язання складних ситуацій, гнучка схема планування, дії та самоконтроль); навчальна компетенція (навчання навчатися); методологічні або інструментальні, ключові компетенції (застосування багатоваріантних, гнучких, високорозвинених конструкцій, мовна компетенція); соціальні компетенції (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді тощо); ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності, що досягаються завдяки вмінню жити в громаді та поділяти демократичні цінності, мають бути забезпечені такими компонентами навчального плану: література, мистецтво, історія, музика, фізичне виховання) [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, можемо констатувати, що розвиток ключових компетенцій є необхідною умовою для подальшого активного та повноцінного розвитку сучасного суспільства, а Німеччина є однією країн, яка вдало визначила і запровадила ключові компетенції. Вважаємо, що подальшого дослідження може потребувати питання розвитку компетенцій окремих категорій фахівців під час їхньої підготовки у вищих навчальних закладах ФРН.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Компетенції / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – С. 409.
2. Корнілова А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини / А. Корнілова // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 18–22.
3. Лозовецька В. Т. Професійна компетентність / В. Т. Лозовецька // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – С. 722.
4. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/381/?list=0>. – Заголовок з титул. екрану.
5. Anrechnungen beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Hintergründe und erste Erfahrungen in der Bildungslandschaft in Deutschland / Dr. Walburga Katharina Freitag. HIS Hannover. Sitzung der Ständigen Konferenz von Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in der BRD, (4. März 2009, Bildungszentrum Erbacher Hof, Mainz).
6. Jochmann W. Mitarbeiter-Potentialanalysen und Management-Audits / W. Jochmann // Riekhof H.-Ch. Strategien der Personalentwicklung. – Wiesbaden : Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr.Th.Gabler GmbH, 1997. – S. 201–222.
7. Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 12 p.

8. Klieme E. Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? / E. Klieme // Pädagogik. – 2004. – № 6. – S. 10–13.

Олейніченко Віктор
УДПУ імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ

Школярі вчаться і використовують отримані знання по-різному. Проте, мета освіти полягає в досягненні всіма учнями певного суспільного статусу і затвердження своєї соціальної значимості. Інклюзія – це спроба надати впевненості у своїх силах учням з обмеженими можливостями здоров'я, тим самим мотивуючи їх піти вчитися до школи разом з іншими дітьми. Діти з особливими освітніми потребами потребують не тільки особливого ставлення й підтримки, але також розвитку своїх здібностей і досягнення успіхів у школі.

Інклюзія допомагає втілювати в життя подібні стремління не тільки дітям з особливостями в розвитку, але й дітям, які, так чи інакше, відрізняються від більшості. Це діти, які говорять іншою мовою, які належать іншим культурам, що відрізняються одна від одної стилем життя, діти, які мають різні інтереси і здібності до навчання. Для таких дітей необхідні різні модифікації і варіанти у способі подачі інформації викладачами.

Існуюча система спеціалізованого навчання показала на практиці, що індивідуальний підхід до дітям з особливостями застосовувався лише в разі потреби. У школах майбутнього кожна дитина має бути забезпечена психологічною підтримкою, увагою, необхідними умовами, які допоможуть їй досягти кращих результатів у навчанні. Українські школи повинні бути інклюзивними, тобто тими, у яких ведеться інклюзивне навчання [2].

Інклюзивна школа – це, перш за все, демократична школа, яка повертає повагу до людей і стилю їхнього життя. У такій школі учні разом творчо працюють над вирішенням освітніх проблем.

Інклюзивна школа має декілька особливостей.

1. Вона розглядає різноманіття культур як нову реальність. Сучасна школа повинна бути готова до навчання дітей, що належать різним етнічним групам і культурам, що говорять на різних мовах, що мають різний соціальний і економічний статус, з різними здібностями, інтересами і цілями навчання. Таким чином, школа не повинна обмежуватися одним навчальним планом і єдиним підходом до навчання всіх дітей. Учні повинні освоїти загальноосвітню програму, але кожен повинен робити це в індивідуальній манері й іноді з різними успіхами.

2. Забезпечення доступу до знань, навичок та інформації. Такий доступ збільшує шанси надаючи велику свободу вибору кожному учню. Цей принцип є головною метою освіти, а отже й всі види діяльності інклюзивної школи підпорядковані цьому принципу. Він проявляється в діяльності учнів, їхніх сімей, викладачів і всіх хто залучений в освітній процес.

3. Збереження індивідуалізації процесу навчання. Діти вчаться по-різному. Завдання викладача – допомогти учням (дітям і молодим людям) зрозуміти різні явища, придбати життєвий досвід. Учителі використовують різні підходи і методи, але їх об'єднує персоналізація процесу навчання відповідно до індивідуальних потреб, здібностей, цілей і методів навчання. Інклюзивна школа завжди надає учням можливість домогтися більш високих результатів і покращити свої знання.

4. Співробітництво фахівців різних профілів. Жоден викладач не досягне успіху, навчаючи велику кількість різних дітей, йому буде потрібна допомога з боку колег. Коли фахівці різного профілю працюють разом, їм вдається різнобічно розвинути кожну дитину.

5. Співробітництво з сім'ями, державними та громадськими організаціями. Школа не в змозі впоратися з усіма питаннями одна. Співпраця з різними організаціями із забезпечення учнів медичними та соціальними послугами є дуже важливою для школи. Залучення членів усіх зацікавлених сторін до участі в діяльності школи може стати додатковим джерелом ресурсів, посилюючи тим самим ефективність навчання для кожного школяра.

6. «Гнучкість» шкільної структури. Шкільні умови повинні бути адаптовані до потреб викладачів і учнів. Хороша школа потребує також партнерство. Сім'ї учнів, громадськість, вчені, фахівці державних відомств повинні співпрацювати для того, щоби вирішувати проблеми і покращувати умови навчання. Нові навчальні програми, шкільні команди, команди, що складаються з учасників різного віку, і подібні інновації дозволяють зробити шкільну систему більш гнучкою.

7. Очікування успіхів у навчанні. Викладачі повинні вірити в кожного учня, гідно оцінювати його здібності і таланти. Від кожної дитини чекають успіхів і досягнень, незалежно від її національності, приналежності до тієї чи іншої культури, мови, статі, здібностей або сімейних обставин. У інклюзивній школі діти вчаться і надалі знаходять застосування своїм знанням. Театральні постановки, конференції, які проводять самі учні, круглі столи, виставки та інші передбачені освітньою програмою види діяльності є інноваційними і добре зарекомендували себе при навчанні дітей в інклюзивній школі.

8. Еволюція шкільної системи. Школа повинна накопичувати і використовувати інформацію, яка дозволяє покращити її діяльність. Сім'ям школярів також необхідні відомості про навчання своїх дітей. Викладачам потрібна інформація, яка допоможе оптимізувати процес навчання. Відповідні державні організації та відомства потребують відомостей, які дозволять виправити існуючі недоліки шкільної системи в цілому.

9. Інклюзивна школа сприяє утворенню суспільства. Інклюзивна школа дуже важлива, так як вона сприяє досягненню успіхів у навчанні. Важко недооцінити значимість такої школи: вона підтримує філософію «прийняття кожної дитини і гнучкості в підходах до навчання», якої потребує суспільство. Діти та підлітки проводять у школі невелику частину свого життя. Однак, після сім'ї, школа робить істотний вплив на формування особистості учнів, починаючи з того віку, коли вони йдуть до школи, і до кінця життя. Так, вплив

батьків і школи триває все життя. Інклюзивна школа допомагає формувати суспільство, в якому буде оцінена індивідуальність кожного члена і в якому кожен зможе отримати допомогу і підтримку [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Inclusive education in action [Electronic resource] : Final Report / European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. – URL : http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/dae5a_iea-framework_and_rationale.pdf.
2. Ворон М. В. Інклюзивна освіта: українські реалії [Електронний ресурс] / М. В. Ворон, Ю. М. Найда // Підручник для директора. – К.: «Плеяди», 2006. – Режим доступу : <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>.

Омельчук Людмила
УДПУ імені Павла Тичини

ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Обдаровані діти – майбутній цвіт нації, інтелектуальна еліта, гордість і честь України, її світовий авторитет, а тому перед кожним педагогічним колективом стоїть завдання, спрямоване на забезпечення формування інтелектуального потенціалу нації шляхом створення оптимальних умов для всебічно обдарованої молоді.

Щодо феномену обдарованості дитини, то існує дві протилежні точки зору. За соціальною концепцією визнається, що більшість дітей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні розвитку їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К.А. Гельвецій, В.П. Єфроїмсон). Друга – теорія генетичної спадковості, за якою обдарованість є вродженим, досить рідкісним явищем, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф.Гальтон, Р. Стернберг).

Суперечність цих поглядів зникає, якщо вважати, що потенційна обдарованість дитини стосовно різних видів діяльності притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє лише незначна частина дітей. Будь-яка дитина може досягати особливих успіхів у широкому спектрі діяльності, оскільки її психічні можливості надзвичайно пластичні на різних етапах вікового розвитку. Таким чином, обдарованість у певній діяльності може виникати стихійно й далі розвиватися за сприятливих умов або зникати за несприятливих.

Обдарованість типологізують за різними критеріями. Наприклад, український психолог Юрій Гільбух на основі аналізу пізнавальних особливостей дитини виокремлює такі типи обдарованості:

— природничі теоретики (спрямованість пізнавального інтересу на осмислення абстрактних ідей, схильність до природничих знань);

— природничі прикладники (спрямованість пізнавального інтересу на розв'язання складних конструкторсько-технічних завдань, моделювання);

— гуманітарії (спрямованість пізнавального інтересу на мови, суспільні науки, літературу) [1].

У результаті досліджень російських психологів зафіксовано такі здібності обдарованих дітей, як уміння самостійно аналізувати ситуацію (виявляти наочні засоби, суттєві для вирішення завдань); розвиток децентрації (здатності змінювати власну точку відліку при вирішенні завдань, уміння ставити себе на місце іншої людини під час спілкування); розвиток задумів (уміння створювати ідею майбутнього продукту і план її реалізації) [2].

Американські психологи визначають декілька типів обдарованості дитини.

1. Інтелектуальна обдарованість. Виявляється у допитливості, спостережливості, точному мисленні, винятковій пам'яті, потязі до нового, глибині занурення у справу.

2. Обдарованість у галузі академічних досягнень. У читанні: надає йому перевагу серед інших видів діяльності; швидко і надовго запам'ятовує прочитане; володіє великим словниковим запасом; використовує складні синтаксичні конструкції; цікавиться написанням букв і слів. У математиці: виявляє інтерес до лічби, вимірювання, зважування, упорядкування предметів; запам'ятовує математичні знаки, цифри, символи; легко виконує арифметичні дії; застосовує математичні вміння і терміни до ситуацій, що не стосуються безпосередньо математики. У природничих науках: виявляє інтерес до навколишнього; цікавиться походженням та призначенням предметів і явищ, їх класифікацією; уважність до явищ природи, їх причин і наслідків, намагання експериментувати.

3. Творча обдарованість. Дитина допитлива, самостійна, незалежна у міркуваннях; виявляє здатність глибоко занурюватись у справу, що її цікавить, та домагатися значної продуктивності діяльності; у заняттях та іграх схильна до точності дій, завершеності; легко змінює способи поведінки і діяльності в обставинах, що змінюються.

4. Обдарованість у галузі спілкування. Виявляє лідерські нахили, здатність до гнучкого спілкування, впевненість у собі серед знайомих і незнайомих людей; ініціативна, бере на себе відповідальність за інших [3].

Структура розвиненої обдарованості складається з трьох основних підструктур, а саме:

1) високої пізнавальної активності, яка опирається на високо чутливу сенсоріку (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентне мислення (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування);

2) творчої інтерпретації пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у рішенні задач);

3) емоційної захопленості діяльністю (інтерес, енергійність, висока харизма, впевненість у досягненні успіху, "відновлення" в разі неуспіху) [4].

Психологічні дослідження останніх десятиліть довели, що обдарованість, як специфічне явище людської психіки, можна визначити як певну, передумову досягнення успіхів у будь-якій діяльності. Тому обдарованими і талановитими можна назвати людей, які, за оцінкою досвідчених спеціалістів, демонструють високі досягнення. Перспективи їх розвитку визначаються рівнем досягнень або потенційними можливостями в одній або декількох галузях, а саме: інтелектуальній діяльності та академічних досягненнях (наукова спрямованість), творчості, винахідливості, спілкуванні та лідерстві, художній діяльності (музика, образотворче мистецтво), продуктивній діяльності (професія), моториці (спорт). Люди, які в своїй професійній діяльності досягають високих результатів, ще в дитинстві значно відрізнялися від своїх ровесників за всіма параметрами розвитку, вони більше адаптовані емоційно й соціально легко вчаться і засвоюють навчальний матеріал, досить швидко вирішують завдання, мають високий рівень концентрації уваги, абстрактного мислення, але, водночас, не здатні до конформізму і заучування шкільного матеріалу, схильні до незалежності.

Психологічний аналіз обдарованості дає підстави стверджувати, що обдарованість – це комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації. Інтелектуальні здібності перевищують середній і високий рівні, творчість проявляється у новому оригінальному підході до вирішення проблем і завдань. Що стосується мотивації, то це – єдність емоційно вольових якостей: інтерес до певної діяльності і настирливість у досягненні мети. Обдаровані люди характеризуються наполегливістю, надзвичайно розвинутою працьовитістю, глибоким і стійким інтересом до певної діяльності. Один із відомих дослідників проблеми обдарованості – Н. С. Лейтес доводить, що працьовитість – найважливіший фактор обдарованості [5].

У вихованні обдарованих дітей надзвичайно важлива роль належить батькам і педагогам, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів.

Отже, те, що дитина обдарована, можна припустити, якщо її інтелектуальні здібності перевищують стандартний рівень, до вирішення проблем і завдань вона застосовує творчий підхід, а також у неї наявний високий рівень мотивації досягнень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 234 с.
2. Воловодівська Ж., Докійчук Т. Робота з обдарованими дітьми // Психолог. – 2011, № 22-23. – С. 16-25.
3. Серапулова Є. Виховання обдарованої дитини // Початкова школа. – 2000. – №2. – С.3-5.

4. Баришполь С.В. Посібник практичного психолога / С.В. Баришполь. – Х.: Основа, 2009. – 212 с.
5. Психологія обдарованості дітей і підлітків // Под ред. Н. С. Лейтес, М., 1997. – 304 с.

Осадча Олена
УДПУ імені Павла Тичини

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ УЧНІВ В ЧИТАННІ

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі, основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізації сучасного світу.

Основою комунікативної компетенції є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих знань і навичок, а також соціокультурні та соціолінгвістичні знання, вміння.

У контексті формування потрібного рівня комунікативної компетенції всі види мовленнєвої діяльності необхідні для ефективного оволодіння мистецтвом комунікації, подальшої освіти та розвитку особистості [2].

Читання – це один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності (МД). Сьогодні кожен із чотирьох видів МД не розглядається ізольовано, адже всі аспекти мовлення тісно взаємопов'язані і спрямовані на оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації. Оволодіння комунікативною компетенцією в читанні створює надійну основу для розвитку та вдосконалення вмінь говоріння, а також письма та аудіювання, саме це зумовлює **мету даного дослідження** - розкриття змісту навчання читання, визначити роль антиципації в процесі читання та шляхи її розвитку та визначення основних шляхів формування мовленнєвої компетенції в читанні.

У методиці питання навчання читання завжди займали особливе місце – саме це зумовлює **актуальність даного дослідження**, адже у всі періоди соціально-політичного розвитку суспільства на перший план виходили різноманітні аргументи на захист особливого значення читання, та незмінним залишається той факт, що саме мистецтво читання стає системоутворюючою основою для формування інформаційно-академічних вмінь. Саме ці вміння дозволяють людині ефективно орієнтуватися в зростаючих інформаційних потоках, а також вибудовувати власну освітню траєкторію з врахуванням своїх індивідуальних потреб та зростаючих можливостей сучасної системи освіти.

Читання – сприйняття і переробка інформації, закодованої за нормами відповідної мови.

Читання іноземною мовою це:

- комунікативне уміння та засіб спілкування через друковане слово;

- важливий вид мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюджений спосіб іншомовної комунікації;
- робить доступною будь-яку інформацію;
- передає досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності.

До вмінь читання входять уміння читати і розуміти основний зміст тексту, а також читати з повним і глибоким розумінням основної інформації, включаючи розуміння деталей [1, с.140].

Читання – це один із видів мовленнєвої діяльності, що має велике пізнавальне значення і фактично реалізує всі три основні цілі навчання – практичну, виховну і загальноосвітню. Воно застосовується у всіх класах, але домінуючим видом мовленнєвої діяльності є на старшому етапі навчання.

Читання звичайно виступає не лише як мета, а як засіб навчання самого читання (навчальне читання), а й також інших видів мовленнєвої діяльності (усного мовлення та письма).

У курсі навчання іноземної мови з читанням іноді пов'язують три різні види робіт, а саме:

- читання уголос з метою засвоєння техніки читання;
- виконання низки вправ різного призначення з опорою на друкований текст;
- читання з метою здобуття інформації – зріле або комунікативне читання (переважно про себе, мовчки) [3].

Формування іншомовної компетенції у читанні – це:

- загальна характеристика читання як виду мовленнєвої діяльності та вміння;
- фактори, що впливають на якість читання;
- цілі і завдання навчання читання;
- класифікація видів читання та типи текстів для читання;
- вправи для формування іншомовної компетенції в читанні, їх цілі і режими виконання;
- вимоги до текстів для навчання читання;
- особливості формування іншомовної компетенції у читанні у початковій, основній і старшій школі .

Зміст навчальної діяльності читання складають навчальні дії:

- ознайомлювальні (інформаційні),
- тренувально-мовленнєві,
- узагальнено-мовленнєві ,
- контролюючі.

Навчання читання є складним і тривалим процесом, у якому розрізняють основні дві стадії: підготовчу та стадію зрілого читання.

Підготовча стадія характерна для початкового і середнього етапів навчання і передбачає формування техніки та елементарних умінь читання. Таким чином найпершим завданням при навчанні читання є - навчити сприймати графічні образи слів і співставляти їх із відповідними звуковими образами. Варто наголосити, що навчання техніки читання пов'язане не лише із

відтворенням іноземних букв, їх сполучень і слів, а й з формуванням здатності учнів виокремлювати з тексту наголошені слова, сполучення слів, синтагми і, спираючись на це, забезпечувати необхідне інтонаційне оформлення речень.

Виокремлюють стадію зрілого читання. Його мета – навчити учнів здобувати інформацію з нового тексту. Зріле читання ґрунтується на раніше сформованих навичках та елементарних уміннях. Звичайно це самостійне читання про себе [4, с.46].

При формуванні мовленнєвих компетенцій активно застосовується комунікативний підхід, який має на меті інтегрований розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, аудіювання, мовлення), що є запорукою здатності учнів користуватися іноземною мовою для досягнення комунікативних цілей. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування спрямоване на практичне застосування їх у процесі спілкування.

З позиції комунікативного підходу, процес навчання іноземної мови будується адекватно процесу спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації :

- іноземна мова, згідно даного підходу, вивчається через діяльність - ситуації з життя програються, промовляються;
- типовими формами роботи є парна та групова;
- вчитель, згідно даного підходу, не просто дає завдання та їх перевіряє, він керує, корегує, спрямовує діяльність учнів;
- якщо учні роблять помилки, то це свідчить про те, що навчальний процес відбувається.

Прийнятий в сучасній методиці комунікативний підхід до навчання іноземної мови зумовлює вибір цілей, згідно з якими визначаються принципи, зміст, прийоми та засоби навчання [5, с.64].

Отже, За умов відсутності іншомовного оточення читання є одним із найважливіших напрямків оволодіння іноземною мовою. Воно дає змогу отримувати необхідну інформацію, сприяє розумінню учнями шкіль важливості вивчення відповідної мови, загострює інтерес роботи над нею. Читання найдоступніше і водночас сприяє засвоєнню всіх інших аспектів іноземної мови (фонетичного, лексичного, граматичного) і видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письма).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухбиндер В.А. Материалы для чтения / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. – К.: Вища школа, 1997. – С. 138 –147.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. Ніколаєва С. Ю.]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Миролубов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению, Иностранные языки в школе, 2003, №2. – С. 46 – 47, 54.
5. Федоренко Ю.П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування// Рідна школа. – 2002. – №1 (864). – С.63 – 65.

Осадчук Валерія
УДПУ імені Павла Тичини

ДІЄСЛІВНА МІКРОКАТЕГОРІЯ “РУХ ПО ВОДНОМУ СЕРЕДОВИЩУ” В АНГЛОМОВНОМУ ТЕКСТІ

Дієслово займає важливе місце в системі англійської мови, адже йому притаманна більша, ніж іншим частинам мови, ємність змістовної структури та більш рухоме коло значень, воно характеризується складною і розгалуженою парадигмою словозмінних форм та широким колом сполучуваності. Статистичні дослідження, проведені на матеріалі різних функціональних стилів, доводять, що дієслово посідає друге місце за вживаністю в англійських текстах художньої літератури після іменника [1]. Найскладнішою за своєю структурою є підгрупа дієслів руху, оскільки вона активно залучає у свою орбіту слова інших граматичних класів.

Дієслова руху неодноразово ставали об'єктом різнопланових досліджень А. Безрукова, О. Востокова, М. Греча, А. Загнітка, Г. Мельничук, О. Потєбні, В. Русанівського, Л. Теньєр та ін. О. Шахматов, наприклад, при вивченні корелятивних ітеративів звернув увагу на такі релевантні диференційні ознаки, як напрямок (направленість / ненаправленість) пересування і спосіб руху (безперервний і переривчастий) [3, 34].

Мета цієї статті – з'ясувати особливості функціонування дієслів на позначення переміщення водою в англійській мові на матеріалі твору Германа Мелвілла “Мобі Дік, або Білий Кит” (“Moby Dick; or the Whale”), що є драматичною розповіддю про сповнене пригод і небезпек плавання китобійного судна, про героїзм, витривалість і наполегливість у прагненні до мети.

Неповторність та естетична цінність художнього твору залежить від певного, характерного тільки для нього набору та організації лексичних одиниць. Оскільки мовні одиниці в художньому тексті виконують подвійну функцію – комунікативну та естетичну, – слово у ньому може реалізовувати не тільки свої безпосередні номінативні значення, але й художньо-стилістичні, зі всіма притаманними їм емоційними, експресивно-образними компонентами. Особливості використання лексичних одиниць повністю розкриваються лише у цілісному контексті твору [2, 4]. Творчість Г. Мелвілла вивчали здебільшого з літературознавчої точки зору, а тому актуальним є звернути увагу на художні особливості його романів, аналізу певних мовних явищ у творах автора,

характеристики складу лексики його творів з точки зору стилістики, аналізу контекстного значення лексичної одиниці у творі з врахуванням семантичної структури як внутрішньо нерозмежованої єдності всіх її окремих і різнотипових значень.

У семантичній структурі роману виділяють як правило лексику морської, географічної, китобійної сфери. Серед дієслів найчисельнішою є група дієслів руху, адже не є статичною морська стихія, рухаються тварини, корабель, а у гарпунників відзначаються спритність, швидкість, незалежність, легкість та блискавичність рухів. Мікрокатегорія “рух по водному середовищу”, яка входить до складу загальної категорії руху, реалізується в мові за допомогою дієслівної номінації. Остання позначає “назви ознак, властиві станам, процесам, які виконують функцію предикації ознаки” [5, 307]. В англійській мові до цієї мікрокатегорії зараховують дієслова на позначення переміщення по воді як у відкритому, так і в закритому просторі: to swim; to float (на поверхні води); to navigate, to cruise, to sail (на судні); to coast (вздовж узбережжя); to sail, to go under sail (під вітрилами); to row (на веслах); to waft, to drift (пасивно плисти під діянням течії, вітру, хвиль); to yacht (на яхті) тощо.

Результати суцільної вибірки показали, що у романі Германа Мелвілла “Мобі Дік, або Білий Кит” (“Moby Dick; or the Whale”) найчастіше функціонують лексеми to sail та to swim (174 та 76 випадків слововживань відповідно): *I know Captain Ahab well; I've sailed with him as mate years ago <...>* [6, Ch. 16]; *So, then, we see that of all ships separately sailing the sea, the whalers have most reason to be sociable-and they are so* [6, Ch. 53]; *Again we swam for it, were dashed against it by the seas, and were at last taken up and safely landed on board* [6, Ch. 48]; *As he sullenly swam off, the boats flew to the rescue* [6, Ch. 133].

Меншою продуктивністю відрізняється дієслово to float (31), а найменшою – лексеми to drift (5) та to waft (1): *<...> yet that disadvantage is greatly counter-balanced by the widely contrasting serenity of those seductive seas in which we South fishers mostly float* [6, Ch. 35]; *Whisper it not, and I will tell; with a treacherous hook and line, as the fowl floated on the sea* [6, Ch. 42]; *But as he did so, the oarsmen expectantly desisted from rowing; the boat drifted a little towards the ship's stern; so that, as if by magic, the letter suddenly ranged along with Gabriel's eager hand* [6, Ch. 71]; *“Hast thou seen the White Whale?” demanded Ahab, when the boat drifted back* [6, Ch. 72]. Автор не використовує слова інші лексеми цієї мікрокатегорії, що може бути зумовлено власне змістом твору.

Одним із основних аспектів у вивченні простору, зокрема горизонтальності, є динамічний аспект, тобто рух або переміщення. Найпростіша ситуація руху зводиться до того, що її основний учасник (об’єкт або суб’єкт) впродовж певного відрізка часу змінює своє положення в просторі. Частина простору, які він займає у певний час, складають єдину протяжність, що називається траєкторією руху. У мовознавстві, траєкторію поділяють на три частини: початкова точка руху (та, де об’єкт знаходиться у момент початку руху), кінцева точка руху (та, де об’єкт знаходиться у кінцевий момент руху) та маршрут (ті точки, де об’єкт знаходиться між початком і кінцем руху) [4, 205].

Оскільки не всі дієслова досліджуваної мікрокатегорії можуть виражати одразу всі три типи валентності, то в аналізованому творі показниками такої направленості є наявність у словникових дефініціях уточнюючих слів із таким значенням: *across, away, back, down, round, through* тощо. Наприклад: *And, when running into more sufferable latitudes, the ship, with mild stunsails spread, floated across the tranquil tropics, and, to all appearances, the old man's delirium seemed left behind him with the Cape Horn swells, and he came forth from his dark den into the blessed light and air <...> [6, Ch. 41]; <...> that though groves of spears should be planted in his flanks, he would still swim away unharmed [6, Ch. 41]; "Adios, Senor!" and leaping into the sea, he swam back to his comrades [6, Ch. 54]; Black Letter tells me that Sir Martin Frobisher on his return from that voyage, when Queen Bess did gallantly wave her jewelled hand to him from a window of Greenwich Palace, as his bold ship sailed down the Thames [6, Ch. 32]; But soon resuming his horizontal attitude, Moby Dick swam swiftly round and round the wrecked crew <...> [6, Ch. 133]; On the second day, numbers of Right Whales were seen, who, secure from the attack of a Sperm-Whaler like the Pequod, with open jaws sluggishly swam through the brit, which, adhering to the fringing fibres of that wondrous Venetian blind in their mouths, was in that manner separated from the water that escaped at the lips [6, Ch. 58].*

Дієслова мікрокатегорії “рух по водному середовищу” утворюють лінійні зв'язки з іншими лексичними елементами в рамках усього твору та виконують важливу художню функцію у виражальному та змістовому планах, адже використовуються автором не лише для зображення рівностороннього руху, а й для створення підтексту та формування філософських узагальнень, які допомагають зрозуміти гуманістичну позицію автора. Так, наприклад, у досліджуваному творі такі лексеми, вживаються, щоб метафорично передати внутрішній стан, почуття, спогади людини (*His face was deeply brown and burnt, making his white teeth dazzling by the contrast; while in the deep shadows of his eyes floated some reminiscences that did not seem to give him much joy [6, Ch. 3]*), могутність тварин (*The masts reeled, and the sails fell altogether, while we who were below all sprang instantly upon the deck, concluding that we had struck upon some rock; instead of this we saw the monster sailing off with the utmost gravity and solemnity [6, Ch. 45]*), опис навколишнього середовища (*But high above the flying scud and dark-rolling clouds, there floated a little isle of sunlight, from which beamed forth an angel's face [6, Ch. 8]*) тощо.

Отже, у лексичному змісті дієслів мікрокатегорії “рух по водному середовищу”, крім загальної ідеї пересування, вираження відповідних способу та фази руху, закладений певний стилістичний потенціал. У романі Германа Мелвілла “Мобі Дік, або Білий Кит” такі лексеми виконують функцію передачі дії, руху, що підкреслює та посилює таку важливу властивість певних вербальних форм як динамізм, а також використовуються автором як засіб емоційно-образного зображення стану героїв, зміни у середовищі водної стихії, могутності та непереможності морських істот.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарук І. Лексико-семантична характеристика дієслів руху у художньому тексті [Електронний ресурс] / І. Бондарук. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com>
2. Будій З. І. Лексичні параметри роману Германа Мелвілла "Мобі Дік, або Білий Кит" у проекції американського трансценденталізму (лінгвостилістичний аналіз): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 "Германські мови" / З.І. Будій; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Л., 2001. – 20 с.
3. Войцева О. А. Специфіка номінації мікрокатегорії □ рух по водному середовищу □ (на матеріалі оповідань польського письменника З. Батко) / О. А. Войцева // Слов'янський збірник : зб. наук. пр. – Чернівці, 2012. – Вип. 17, ч. 2. – С. 34–40.
4. Плунгян В. А. К типологии глагольной ориентации / В. А. Плунгян // Логический анализ языка : языки динамического мира. – Дубна, 1999. – С. 205–223.
5. Українська мова. Енциклопедія / За ред. І. В. Муромцева. – К. : Майстер-клас, 2011. – 400 с.
6. Melville H. Moby Dick; or the Whale [Text] / Herman Melville. – Режим доступу : www.electronpress.com

Панченко Єлизавета
УДПУ імені Павла Тичини

РОЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ «ДИСТРИБУТИВНІ ОСВІТНІ КЛУБИ АМЕРИКИ» (DECA) У ФОРМУВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ШКІЛЬНОГО ВІКУ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ США

Розвиток кожної держави значною мірою залежить від її очільників та їхніх особистісних якостей. Формування лідерських якостей відбувається не тоді, коли стають на політичну стезю, а набагато раніше, причому найважливішими в цьому відношенні є дитячі і юнацькі роки. Держава сильна своїми продуктивними лідерами – в політиці, освіті, спорті, медицині, сільському господарстві, на виробництві тощо.

Можливим варіантом розвитку лідерських якостей є позашкільна діяльність, або ж неформальна освіта. Неформальну освіту розуміють, по-перше, як будь-яку навчальну діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, що не є структурованою, організованою чи спланованою; по-друге, як навчальний процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю. У США формування лідерських якостей засобами неформальної освіти має тривалі традиції, одним з найважливіших механізмів їх формування є діяльність неформальних громадських організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що дослідженню лідерства у 1940-х – 1950-х р.р. присвятили свої дослідження С. Бьорд, Р. Строгділ, Р. Ман. Важливим є міждисциплінарне дослідження «Лідерство» історика Дж. Бернса (1978). Значний внесок у розробку означеної проблеми зробили Дж. Р. Готельс, Дж. Соренсон, видавши у 2004 році «Енциклопедію лідерства». Сучасними науковцями у цій сфері є А. Бьорд, М. Мазневські, М. Менденаль, Г. Одоу, Дж. Осланд, М. Стівенс, Г. Шталь (Великобританія).

Українські науковці теж звертаються до теми лідерства, проте здебільшого розглядають його у контексті політології (М. Гетьманчук, М. Горлач, В. Грищук, В. Кремень, В. Логвина, Я. Турчин, М. Цюрупа, В. Ясинська), психології (Л. Орбан-Лембрик), або управління (О. Моргулець). На жаль, нами не було знайдено жодного комплексного міждисциплінарного дослідження проблеми, і, тим більше, тренінгів щодо розвитку лідерських вмінь дітей та молоді. Проблема неформальної освіти як складової неперервного навчання висвітлена у наукових працях іноземних учених П. Девіса, Р. Дейва, М. Ераута, Д. Філда, П. Фордхема, М. Форесті, Х. Коллі, К. Куллена, П. Ходкінсона та ін. На жаль, у педагогічному просторі досліджень нами не були віднайдені ті, які б поєднували неформальну освіту і лідерство.

Тому стаття має на меті продемонструвати форми і методи формування лідерських якостей дітей та молоді у неурядових організаціях США (на прикладі DECA).

Значну роль у формуванні лідерських якостей дітей та молоді шкільного віку в США відіграють громадські організації. Як правило, це неурядові неприбуткові структури, які об'єднують людей за інтересами. За визначенням «Словника термінів громадянського суспільства», «неурядова організація може бути визначена як добровільна організація, що працює з громадянами або від їхнього імені. Вона фокусує свою роботу та заходи на проблемах, які не є прерогативними для її персоналу, та людей, які не входять до складу працівників цієї організації. Неурядові організації мають тісні зв'язки з об'єднаннями громадян, вони надають їм консультації чи фінансову допомогу в якості посередників» [1].

Зважаючи на те, що у США діяльність таких організацій дуже поширена і їх кількість на локальному, штатовому та інших рівнях налічується тисячами, ми зосередимо свою увагу лише на тих міжнародних і загальноамериканських (національних) об'єднаннях, які є акредитованими Державним департаментом освіти країни [13]. Вони визначені через зв'язок лідерства з розвитком кар'єри і технічною освітою [2].

Формування лідерських якостей відбувається через профорієнтаційну роботу, надання інформації про можливості навчання після закінчення середньої школи. Організації надають послуги з тестування вмінь, навичок та зацікавлень і дають змогу взяти участь у різних змаганнях на рівні міста, штату чи країни. Проаналізовані нами об'єднання мають осередки в усіх американських штатах і є потужним чинником у наданні знань і навичок,

пов'язаних з лідерством у різних сферах діяльності впродовж життя сьогоденних американських представників дітей та молоді шкільного віку.

Серед найвпливовіших громадських організацій, спрямованих на формування лідерських якостей дітей та молоді шкільного віку у США, виділено такі:

- «Дистрибутивні освітні клуби Америки» (Distributive Education Clubs of America (DECA)) [3];
- «Майбутні фермери Америки» (FFA (при заснуванні – Future Farmers of America)) [6];
- «Майбутні Бізнес-лідери Америки» (1940) FBLA-PBL (The Future Business Leaders of America-Phi Beta Lambda) [9];
- «Американські лідери в сім'ї, кар'єрі і спільноті» (Family, Career and Community Leaders of America (FCCLA)) [4];
- «Майбутні професіонали в сфері охорони здоров'я» (Health Occupations Students of America (HOSA), змінила назву на Future Health Professionals) [5];
- «Навички США» (1965) SkillsUSA [7];
- «Технологічна учнівська асоціація» (Technology Student Association (TSA)) [8];
- «Асоціація майбутніх учителів» (The Future Educators Association (FEA)) [10].

Об'єднуючи у своїх лавах мільйони школярів і студентів коледжів, ці організації є потужним інструментом формування майбутніх лідерів Америки.

Розглянемо детальніше специфіку діяльності організації «Дистрибутивні освітні клуби Америки» з метою виявлення форм і методів, які спрямовані на формування лідерських якостей дітей та молоді. DECA було офіційно зареєстровано у 1946 р. (DECA) на основі тих місцевих клубів, які з'явилися починаючи з 1937 р. для забезпечення потреб кооперативної освіти, особистісного та соціального розвитку їхніх учасників. У 1944 р., об'єднавшись, вони набули регіонального статусу (Південний регіон), а під час проведення Першої міжштатової конференції дистрибутивних клубів у Мемфісі було проголошено про створення національної організації, було затверджено її назву, статут, емблему, кредо, кольори та структуру. На той час осередки існували у 17 штатах.

За більш ніж 60-річну історію ця міжнародна учнівська організація (на місцевому рівні, рівні штату і країни) змінювала свої назви і логотипи, проте її діяльність завжди була спрямована на старшокласників, які вивчають предмети з циклу «Маркетинг». Сьогодні місія цієї спілки полягає в тому, щоб готувати майбутніх лідерів і підприємців до кар'єри, пов'язаної з маркетингом, фінансами, сферою гостинності і менеджментом в усьому світі.

Головні принципи діяльності організації визначаються очікуваними при виконанні визначеної місії результатами. DECA проводить системну підготовку до вступу у коледж і здобуття майбутньої професії, забезпечуючи старшокласників можливістю працювати за комплексною програмою. У контексті реалізації цієї програми відбувається інтеграція шкільних уроків, їх

зв'язок із бізнесом і громадою, а також заохочення до перемоги в конкурентній боротьбі на ринку праці. Мета організації – виховати академічно підготовленого, громадо-зорієнтованого, професійно відповідального досвідченого лідера[3].

Отже, як бачимо з наведеного визначення, ідеал лідера в розумінні DECA має чотири складові: академічну успішність, орієнтування на громаду, професійну відповідальність і досвід. У який же спосіб це громадське об'єднання наближає школярів до цього ідеалу?

Ця організація спрямована на забезпечення потреб учнів, нею керують радники в з маркетингу, забезпечуючи практичний досвід з цієї галузі, а також бізнесу й підприємництва. Організація проводить професійно орієнтовані зустрічі, конференції, змагання, завдяки яким учні отримують визнання, виходять на міжнародний рівень, отримують фінансову підтримку на дослідження в галузі маркетингу.

Національні й регіональні конференції з лідерства, які проводяться міжнародною організацією DECA, концентрують свою увагу на розвитку лідерських якостей молоді і їхній підготовці до вступу у вищі навчальні заклади чи до початку трудової діяльності. Прикладами таких конференцій є: Підсумкова конференція з лідерства (TheUltimateDECAPowerTripConference) (Бостон, 1 – 3 листопада, 2013) [12], Конференція з лідерства Західного регіону (WesternRegionLeadershipConference) (Фенікс, 16 – 16 листопада, 2013) [14], Конференція з лідерства Центрального регіону (CentralRegionLeadershipConference) (Мілуокі, 6 – 8 грудня, 2013), Самміт майбутніх лідерів DECA(Phoenix, July 19 – July 21, 2014).

Під час конференції використовують різні засоби й форми формування лідерських якостей, серед яких:

- Навчальні лабораторії;
- Змагання на виявлення рівня знань, умінь і навичок у формі рольової гри;
- Виставки, що представляють потенційних роботодавців і навчальні заклади для продовження навчання;
- Загальні сесії, що мотивують учасників на життєвий успіх;
- Інтеграційна вечірка «DECA з настанням темряви»
- Освітньо-професійний навчальний цикл заходів, спрямованих на змісті, формах і методах навчання, а також на встановленні зв'язку того, що представлено на конференції, з реальними навчальними ситуаціями.

Крім того, міжнародною організацією DECA щорічно проводяться міжнародні конференції з кар'єрного розвитку [11], які є поєднанням науки, практики і суперництва. Якщо у Міжнародній конференції з кар'єрного розвитку можуть брати участь всі члени організації DECA, то в олімпіаді, яка проходить у рамках роботи конференції, – лише переможці другого туру олімпіади, який проходив у різних штатах. Конференція щорічно змінює місце проведення.

DECA має надзвичайний вплив на студентів та вибір їх професії. Понад 70 відсотків членів організації на міжнародній конференції розвитку кар'єри у 2009 році показали, як організація вплинула на їхні майбутні кар'єрні плани. Завдяки DECA вони академічно підготовлені, орієнтовані на суспільство, професійну відповідальність та мають хороші лідерські якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Словник термінів громадянського суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gurt.org.ua/news/recent/2414/>
2. CTE. Student Leadership [Electronic resource]. – URL : <http://www.k12.wa.us/CareerTechEd/StudentLeadership.aspx>
3. DECA [Electronic resource]. – URL : <http://www.deca.org/>
4. Family, Career and Community Leaders of America [Electronic resource]. – URL : <http://www.fcclainc.org/>
5. Future Health Professionals [Electronic resource]. – URL : <http://www.hosa.org/>
6. National FFA Organization [Electronic resource]. – URL : <https://www.ffa.org/Pages/default.aspx>
7. SkillsUSA [Electronic resource]. – URL : <http://www.skillsusa.org/>
8. Technology Student Association [Electronic resource]. – URL : <http://www.tsaweb.org/>
9. The Future Business Leaders of America-Phi Beta Lambda [Electronic resource]. – URL : <http://www.fbla.org/>
10. The Future Educators Association [Electronic resource]. – URL : <http://futureeducators.org/>
11. The International Career Development Conference [Electronic resource]. – URL : <http://www.deca.org/events/icdc/>
12. The Ultimate Deca Power Trip Conference [Electronic resource]. – URL : <http://www.deca.org/events/power/#>
13. US Department of Education. OVAE. Career and Technical Student Organisation [Electronic resource]. – URL : <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/cte/vso.html>
14. Western Region Leadership Conference [Electronic resource]. – URL : <http://www.deca.org/events/wrlc/>

Перевознюк Тетяна
УДПУ імені Павла Тичини

ВІДОБРАЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРИОТИПІВ В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ПАРЕМІЙ

Історія кожної мови унікальна та дуже цікава. Зв'язок історії та культури народу з мовою особливо яскраво проявляється на фразеологічному рівні. Мова

в багатстві своїх форм і значень містить ключі до таємниць розумового універсуму певної культури, до пізнання способу мислення народу, особливостей менталітету її носіїв.

На сучасному етапі у вітчизняній лінгвістиці активно здійснюються дослідження, присвячені вивченню гендерного параметра в мові. Одним з найважливіших джерел, що репрезентують гендерну інформацію та закріплюють знання про гендер як соціокультурну диференціацію статі, є мова. Репрезентацією екстралінгвістичної категорії «гендер» у мові займається гендерна лінгвістика або лінгвістична гендерологія, яка знаходиться на даному етапі в процесі становлення та є складовою частиною антропоцентрично зорієнтованої лінгвістики, для якої центром дослідження та визначальним фактором є людина.

Асиметрії мовної системи, глибинні гендерні стереотипи відбиті значною мірою у фразеології. Саме фразеологія нав'язує носіям мови готові матриці для оцінювання жіночих чи чоловічих якостей і саме в ній відбитий досвід патріархального суспільства [5, 455].

На відміну від поняття «*стать*» як сукупності анатомо-біологічних особливостей, поняття гендера було введено в соціологічних дослідженнях для позначення соціокультурного конструкта, який суспільство «надбудовує» над фізіологічною реальністю. Поняття «гендера» позначає не тільки процес продукування суспільством розбіжностей у чоловічих та жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоціональних характеристик, а й сам результат – соціальний конструкт гендера [4, 135].

Прислів'я та приказки в переважній більшості створюються самим народом і відбивають найрізноманітніші сторони людського життя. Виникнення прислів'їв, на думку дослідників, бере початок з часів первісного ладу. Воно пов'язане з трудовою діяльністю людей. В подальшому тематика прислів'їв значно розширилась, проте їх повчальний зміст зберігся та незабаром став однією з їхніх відмінних жанрових ознак [1, 8]. Паремії, віддзеркалюючи загальнолюдські пріоритети, водночас фіксують національно зумовлені ціннісні уявлення народу про світ і своє буття в ньому [2, 17].

Термін «*паремія*» зустрічається у значній кількості мовознавчих праць, що стосуються проблематики дослідження таких сталих одиниць, як фразеологізми, прислів'я, приказки, афоризми, крилаті вислови, крилаті слова тощо. *Паремія* – це видове позначення фольклорних малих жанрів афористичного спрямування [3, 25].

Фразеологія яскраво демонструє певні стереотипи чоловічої поведінки, а порушення жорсткої межі маскулітності/фемінності, «ожіночнення» завжди оцінюється вкрай негативно. Ще одвертіший щодо гендерної дискримінації сленг, який твориться в чоловічих одностатевих групах (військо, табір, ув'язнення, закриті навчально-виховні заклади тощо).

Питання фразеології цікавили і продовжують цікавити як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників: В.Куніна, Ш.Баллі, К.Баранцева, В.Виноградова, Н.Амосову, З.Загірову, В.Лебединську, С.Георгієву, Д.Мальцеву. Усі ці

дослідники дали можливість представити фразеологізм як інтегральну підсистему мови [5, 458].

Основними причинами гендерної стереотипності фразеологічні одиниці є різні функції, які виконують жінки та чоловіки в суспільстві, що склалися історично, різні типи характеру, якими вони наділені: наприклад, жінок прийнято вважати більш спонтанними, емоційними, нестриманими, чоловіків – виваженими, морально стійкими.

У сфері гендеру маркерами, які вказують на стосунки між представниками протилежної статі, можуть виступати терміни спорідненості, антропонімічні лексеми. Однак, дуже часто пряма номінація якостей відносин у фразеологічній одиниці відсутня. Такі фразеологізми співвідносяться з представником певної статі у свідомості реципієнта [7, 214-217].

Прислів'я вирізняються тим, що вони відображають розум, своєрідність характеру, специфічні особливості того народу, який їх створив. Оскільки ж склад розуму, характеру душі англіїців і українців різні, то це проявилось і у фольклорі.

Ось як спритність українського розуму проявляється в прислів'ях про жіночий посаг і чоловічу спадщину: тут і бажання взяти багату дружину (*Будь дружина хоч коза, лише б золоті роги*); і невдоволення бідністю (*Наречена без місця, наречений без розуму*); попередження про можливість бути обдуреним (*Вір посагу після весілля*); і засудження зазіхнули на багатство (*Сукня скринями, та шкіра латуком - йдеться про заміжжя з багатим, але забіякуватим чоловіком*)[3]. В англійській мові на цю тему 4 прислів'я. Вони теж цікаві, але не оцінюють предмет так широко: *Three deary ears will raise a baker's daughter to a portion; Better a portion in a wife than with a wife; A tocherless damesits long at home (Tocherless means without a dowry); A poor beauty finds more lovers than husbands*[3].

Ставлення до жінки в українській та англійській культурах різне. Що стосується загальних рис образу жінки, то для обох культур характерний образ жінки-господині, що сидить вдома і працює від зорі до зорі. В англійських і українських пареміях також простежується думка про гріховність жінки та її зв'язок з дияволом (*Баба з некла родом; Woman is the snares of Satan, Women are the devil's nets*) [3]. Ставлення до розумових здібностей жінки двояке: є прислів'я, що визнають мудрість жінки (*Woman is the key to life's mystery*), є що заперечують (*Дівоча пам'ять та дівочий сором - до порогу, Women have long hair and short brains*) [3]. Англійки і українки однаково ставляться до віку і своєї зовнішності, користуються своєю слабкістю, вдаються до різних хитрощів і люблять поговорити.

Незважаючи на те, що англійська і українська мови належать до різних груп, що наші народи не мали тісних контактів, і кожен йшов своїм шляхом історичного розвитку, багато народних висловів повністю або частково відповідають, а деякі збігаються за змістом.

Таким чином, паремії в англійській та українській мовах розкривають національно зумовлені ціннісні уявлення народу про своє буття в світі, виражають відносини між людьми, специфіку кожної з культур, у них

відображається менталітет народу, його бачення навколишнього середовища та ставлення до нього. Фразеологія нав'язує носіям мови готові матриці для оцінювання жіночих чи чоловічих якостей і саме в ній відбитий досвід патріархального суспільства. Саме гендерно марковані паремії можуть відображати різні функції, які виконують жінки та чоловіки в суспільстві, що склалися історично, різні типи характеру, якими вони наділені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу. Монографія. – К. : Логос, 2004. – 71 с.
2. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора філ. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / О. І. Голубовська. – К., 2004. – 26 с.
3. Дубровин Н.И. и русско-английский словарь: А-Я: более 8000 слов и выр.: пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1997. – 446 с.
4. Коноваленко О. Представлення гендерних ролей в мовній картині світу українців / О. Коноваленко // Українська література ХХ-ХХІ століття: гендерний аспект: матеріали науково-практичної студентської конференції. – Вип. 1 – Одеса, 2008. – 192 с.
5. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. / ред. кол.: Агеєва В.П., Кобелянська Л.С., Скорик М.М. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
6. Ткаченко Ю. Концепт "ЖІНКА" в українській лінгвоментальності (на матеріалі прислів'їв та приказок) / Ю. Ткаченко // Українська література ХХ-ХХІ століття: гендерний аспект: матеріали науково-практичної студентської конференції. – Вип. 1 – Одеса, 2008. – 192 с.
7. Фісяк І. Є. Гендерний аспект у семантиці фразеологізмів, що означають міжособистісні відносини / І. Є. Фісяк // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 58. Філологічні науки. – с. 214-217.

Петров Є.Г.
УДПУ імені Павла Тичини

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ НАПРЯМКИ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ ПРО МОВУ

Постановка проблеми. Актуальність питань, пов'язаних з культурою, займає важливе місце серед лінгвістичних і психологічних досліджень останніх

десятиліть, що належним чином відповідає новим громадським, економічним і політичним умовам життя сучасного суспільства, орієнтованого на розширення міжкультурних контактів і комунікацій.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Дослідження запропонованої проблеми проводили такі вчені як В.В. Воробйов[1], А.А. Леонтьєв[3], В.І.Карасик[2].

Метою статті є висвітлення і характеристика культурологічних напрямів в сучасній науці про мову.

Виклад основного матеріалу.

У рамках антропологічної лінгвістики можуть бути об'єднані і успішно розвинені на єдиній методологічній основі такі напрямки лінгвістики, як когнітивна семантика, культурна антропологія, лінгвокраїнознавство і лінгвокультурологія. Видається за доцільне коротко охарактеризувати кожен з перерахованих вище напрямів і вказати коло проблем, які він охоплює.

Як самостійний напрямок у західній лінгвістиці когнітивна семантика з'явилася в 90-х роках. Необхідно зауважити, що виконання найбільш важливої задачі когнінормативної семантики, завдання семантичного опису, здійснюється вітчизняними і західними дослідниками з позицій різних підходів. Одним з основних завдань, яке вирішують дослідники, що працюють в галузі когнітивної семантики, є зіставлення картин світу різних мов. Аналізуючи механізм репрезентації об'єктивного світу в психіці індивіда, науковці виявили, що дійсність проектується в семантику природної мови, в результаті чого породжується спроектований світ (projected world). Він відрізняється від світу дійсності по-перше, в силу специфічних особливостей людського організму взагалі, а по-друге, в силу специфіки конкретних культур [4].

Напрямок культурної антропології досліджує розвиток культури в найрізноманітніших аспектах: спосіб життя, бачення світу, менталітет, національний характер, результати духовної, громадської та виробничої діяльності людини. Культурна антропологія вивчає унікальну людську здатність розвивати культуру через спілкування, розглядати взаємодію і конфлікти різноманітних людських культур, але особлива увага приділяється взаємозв'язку мови і культури.[3]

Основними проблемами культурної антропології прийнято вважати :

- 1) виявлення шляхів, по яких йде розвиток , зміна і взаємодія культур;
- 2) визначення ролі культури в житті людини, її поведінці і спілкуванні з іншими людьми та культурами;
- 3) розкриття взаємозв'язку, взаємовпливу і взаємодії мови та культури;
- 4) виявлення ступеня впливу культури на поведінку людини, її світосприйняття, особисте життя, формування особистості і т.д.[3].

Лінгвокраїнознавство — це дидактичний аналог соціолінгвістики, який розвиває ідею про необхідність злиття навчання іноземної мови як сукупності форм вираження з вивченням суспільного і культурного життя носіїв мови.

Метою лінгвокраїнознавства є вивчення соціокультурної картини світу, що знайшла своє відображення у мовній картині світу. В якості одиниць вивчення фігурують реалії, тобто ті факти дійсності, які об'єктивно притаманні

лише даній етнокультурній спільноті (найменування одягу, будівель, їжі, обрядів і т.д.), недоліки, тобто "мінус-факти" дійсності, відсутність певних позначень, як правило, в лексичній системі однієї мови порівняно з іншим, і, зрозуміло, фонові значення, тобто стримуючі характеристики конкретних і абстрактних найменувань, що вимагають для адекватного розуміння додаткової інформації про культуру даного народу [2,127].

Виникнення в методиці такого напрямку, як лінгвокраїнознавство є доказом актуальності всіх питань, пов'язаних з культурою, і підтвердженням того, що культурологічний напрямок проникає не тільки в сферу теоретичної лінгвістики, але має вплив і на область методичних розробок навчального процесу [2].

Лінгвокультурологія — продукт антропоцентричної парадигми в лінгвістиці, яка бурхливо розвивається останні десятиліття. У центрі уваги дослідників знаходиться людина в культурі та її мова. Предметом лінгвокультурології є діалог, взаємодія мови і культури. Сучасна лінгвокультурологія займається вивченням культурної семантики мовних знаків, що формується при взаємодії двох різних кодів — мови і культури [1].

Лінгвокультурологія — це галузь лінгвістики, що виникла у результаті взаємодії лінгвістики і культурології та досліджує прояви культури народу, які позначилися і закріпилися в мові. Лінгвокультурологія — комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови в їх функціонуванні і відбиває цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного і культурного змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети і культурні установки (систем норм і суспільних цінностей) [1,125-126].

До найбільш актуальних проблем, що досліджуються фахівцями в лінгвокультурології, В.В. Красних відносить дослідження фіксації культури в мові та прояв її в дискурсі; виявлення і опис кодів культури, еталонів культури, визначення культурно-детермінованої метрично-еталонної сфери; вивчення і опис окультурених людиною сфер (просторової, тимчасової, діяльнісної і т.д.); виявлення і вивчення базових опозицій культури і найдавніших архетипових уявлень, що знаходять своє відображення в мові та дискурсі [1].

Висновки. Дослідження з культурологічної спрямованості призвели до виникнення величезної кількості різноманітних шкіл і напрямків, що займаються вивченням того чи іншого аспекту проблеми "мова - людина - культура". Проблема співвідношення і взаємозв'язку мови, культури, суспільства і індивіда поза всяких сумнівів носить інтегральний характер і, перш за все, є міждисциплінарною проблемою, вирішення якої можливе тільки зусиллями кількох наук.

ЛІТЕРАТУРА

6. Воробьёв В.В. О статусе лингвокультурологии / В.В. Воробьёв. – // IX Международный Конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Т.2/. – Братислава, 1999. – С. 125–126.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
8. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира / А.А. Леонтьев. – // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: РАН. Ин-т языкознания, 1993. – С. 16–21.
9. Jackendoff R. Semantics and Cognition / R. Jackendoff. – Cambridge (MA): MIT Press, 1983. – 240 p.

Підгаєцька А.В.
УДПУ імені Павла Тичини

ДІЯЛЬНІСТЬ НАЙБІЛЬШИХ СТУДЕНТСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження студентського самоврядування, студентських асоціацій, їх діяльності і функцій заслуговує нашої уваги, з одного боку для впровадження інноваційних підходів до вдосконалення виховного процесу у вищих навчальних закладах, з іншого - необхідністю виховання свідомого громадського суспільства. Це зокрема зумовлено тим, що студентська молодь бере активну участь у вирішенні соціально-економічних проблем, які виникають у суспільстві, захищаючи права та інтереси всього студентства. Розвиток системи студентського самоврядування в Україні значно залежить, як і розвиток будь-якої системи загалом, від ступеня взаємодії з більш досконалішими системами. У такому контексті актуальним для нашого дослідження є вивчення досвіду канадських сучасних студентських організацій, мети їхнього створення, та їх фактичної діяльності у суспільному житті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою вивчення форм та методів участі студентів в самоврядуванні вищих навчальних закладів Канади займалися (МакГресс, Дж. Ерлі, Є. МакКиллоп, Врум Ф. Кінгс, Пол Акселрод, Г. Джон, Дж. Броді, Г. Бенг, Дж. Бюрстін, Т. Пайн, Мерсер Колін та ін.). В Україні історичні аспекти діяльності студентських громадських об'єднань ХІХ – першої третини ХХ століття висвітлюють у своїх працях І. Андрухів, В. Головенько, О. Микитюк, В. Міяковський, В. Сушко, С. Черкасова, Н. Янушко та ін. Створення і діяльність сучасних студентських громадських організацій кінця ХХ – початку ХХІ століття є об'єктом дослідження В. Кулика, І. Коляки, О. Донія. Проблеми громадської активності та самореалізації сучасної студентської молоді порушують А. Калініченко, М. Квіткова, С. Шашенко, С. Ципко.

Мета статті полягає в узагальненні поняття системи вищої освіти в Канаді і функціонування в ній найбільших студентських об'єднань; визначенні

основних завдань, що полягають перед студентськими організаціями та виокремленні основних принципів їхньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Більш як пів століття тому, федеральний уряд Канади звернув увагу на те, що вирішальну роль у підвищенні економічного розвитку, інноваційних технологій, зростання економічної та соціальної рівності відіграє вища освіта Канади. Ще у 60-ті роки істотні державні інвестиції та капіталовкладення призвели до збільшення кількості університетів та створення коледжів, з вірою і надією на те, що доступ до вищої освіти повинен базуватися на знаннях і бажанні вчитися, а не на фінансовій спроможності абітурієнта. Проте, державна політика стосовно вищої освіти Канади істотно змінилася протягом останніх трьох десятиліть. З початком 80-их років федеральний уряд зменшив фінансування і витрати провінцій на вищу освіту, знизивши капіталовкладення на що припадали на одного студента.

У 1995 році федеральний уряд найбільше за всю історію урізав фінансування на вищу освіту, різко скоротивши виплати провінціям на соціальні програми для населення до 7 мільярдів. У кожній провінції, за винятком Квебеку, таке різке скорочення фінансування безпосередньо вплинуло на значне підвищення студентам плати за навчання. Незважаючи на спроби уряду у 1990х і 2000х роках підвищити фінансування, коштів на вищу освіту все ж катастрофічно не вистачало, що призвело до того, що провінції змушені були значно менше витратити на вищу освіту, і як наслідок індивідуальні капіталовкладення та внески студентів стали основним джерелом фінансових надходжень для існуючих Канадських коледжів та університетів [5].

Сьогодні, вищі навчальні заклади покладаються значною мірою на власні джерела доходів, в основному від оплати студентами свого навчання. Такі навчальні заклади як університет Торонто (University of Toronto) отримують більше фінансових надходжень від студентів, ніж від уряду.

Раніше, ще до скорочення фінансування, доступ до усіх університетів не залежно від провінції був однаковим. Сьогодні, плата за навчання у вищих навчальних закладах Канади значно відрізняється, залежно від провінції у якій плануєш навчатися. Нині канадські студенти заохочують уряд зробити більш доступною вищу освіту, щоб зменшити соціально-економічну нерівність між громадянами і збільшити конкурентоспроможність країни на світовому рівні. Нагадаємо, що у Канаді немає єдиної загальнодержавної системи освіти: за конституцією кожна провінція сама займається цією галуззю. Мало не кожен канадський заклад університетського рівня має власний набір вимог до присудження академічних і професійних кваліфікацій (дипломів), які визначаються також законами провінцій та дисциплінами навчання [3].

Яскравими представниками найбільших студентських організацій Канади являються Канадська федерація студентів (Canadian Federation of Students/CFS) та Канадська спілка студентських асоціацій (Canadian Alliance of Students Associations/CASA), що були створені з метою лобювання інтересів студентів перед урядовцями, які приймають закони в галузі освіти [2].

Об'єктом діяльності спілки студентських асоціацій (Canadian Alliance of Students Associations/CASA) виступає вища система освіти Канади, що є

відкритою, доступною і відзначається однією з найкращих у світі. Представники студентської асоціації регулярно зустрічаються з державними політиками, державними службовцями, міністрами та представниками політичних партій, так як всі вони відіграють вагомую роль у прийнятті державних рішень і ухваленні законопроектів, що регулюють якість і доступність вищої освіти в країні.

Одне із головних завдань, що полягають перед спілкою студентських асоціацій є проведення щорічних конференцій представниками студентської асоціації з прем'єр-міністром, та іншими партійними лідерами, членами ради міністрів, на яких студенти цієї асоціації захищають права та інтереси усього студентства, обговорюючи проблеми з урядом.

Студентська асоціація займається дослідженням проблем та спірних питань, з якими стикаються студенти, обдумуючи та розробляючи креативні, прагматичні вирішення і знаходження компромісів. Усі політичні законопроекти, що стосуються студентства та системи вищої освіти в цілому, переглядаються та обговорюються членами організації, котрі дбають про те, щоб уряд почув думки, пропозиції та невдоволення студентів. Спілка студентських асоціацій має три основні принципи:

досяжність вищої освіти (дбати про те, щоб кожен компетентний, ерудований студент, котрий прагне отримати вищу освіту не зіштовхнутися з бар'єром – фінансовим, соціальним, політичним, психологічним, культурним..);

фінансова доступність вищої освіти (студенти спілки вважають, що студенти не повинні загрузати в надмірно високі, безпідставно підвищені позики в гонитві за вищою освітою);

якість вищої освіти (спілка студентських асоціацій прагне щоб якість системи державної вищої освіти належним чином фінансувалася, удосконалювалася за допомогою федерального та провінційного уряду, а не за кошти студентів).

Канадська федерація студентів (Canadian Federation of Students/CFS) була створена у 1981 році, щоб надати студентам єдиний, об'єднаний і вагомий голос, не лише на рівні окремої провінції, а й на загальнонаціональному рівні. На час створення федерації життєво необхідне завдання постало перед студентами – об'єднатися під єдиним гаслом в єдину чинну організацію, яка б справді представляла загальні інтереси студентів, як федеральному, так і провінційному уряду. На сьогодні, у федерації налічується більше половини мільйона студентів з більш як вісімдесяти студентських об'єднань з усієї Канади.

Той факт, що університети та коледжі Канади спершу були засновані державним урядом і управлялися відповідно до чинного провінційного уряду, надає право уряду визначати якість і доступність вищої освіти Канади. Рівень плати за навчання, програми фінансової допомоги студентам, створення фондів для наукових досліджень і науково-дослідної роботи опосередковано чи неопосередковано залежить від двох рівнів влади – федерального та провінційного уряду. Саме тому, для студентів надзвичайно важливо колективно об'єднатися як на провінційному, так і на національному рівнях,

гарантуючи, що права та інтереси студентів з усієї країни будуть враховані і представлені у повній мірі.

Для того, щоб студентська організація успішно функціонувала та користувалася авторитетом, вона повинна ретельно досліджувати і вивчати освітні законопроекти, висувати обґрунтовані вимоги, демонструючи свою громадську підтримку, схвалення і довіру усього студентства у вирішенні і обговоренні спірних питань з урядом.

Будь-яка пропозиція, що буде пропонуватися уряду повинна бути правильна, влучна, гарно обґрунтована і підтверджена. Саме з цією метою Канадська федерація студентів оплачує роботу студентам з різних провінцій Канади, що вивчають, аналізують політику уряду, напрями і тенденції її розвитку, особливо стосовно вищої освіти, потім представляють свої альтернативи у вирішенні спірних питань.

Основна мета федерації студентів – представляти і відстоювати студентські права та інтереси. За допомогою постійної співпраці і переговорів з посадовцями і бюрократами, федерація студентів передає свої прохання уряду.

У Канаді вищої освіта фінансується федеральним урядом, але контролюється виключно на провінційному рівні. Саме політика уряду і першочергові завдання, що перед ним полягають впливають на якість і доступність вищої освіти в Канаді. Таким чином, студентська федерація використовує стратегію співпраці з урядом як з федеральними, так і з провінційними представниками влади.

Протягом багатьох років, представники студентської федерації часто відвідують Парламентський пагорб, а також провінційні законодавчі установи по всій території Канади, зустрічаючись з членами парламенту, держслужбовцями, представниками політичних партій. Також представників студентської федерації часто запрошують виступати перед урядовими комісіями.

Звичайно, що зустрічі з представниками уряду не давали б належного результату, якби студентська федерація не користувалася значною підтримкою. Федерація студентів також не забуває демонструвати владі підтримку студентства шляхом активної участі її учасників у мирних демонстраціях з проханнями і гаслами, що приводить до мобілізації її учасників. Такі мирні заходи сприяють громадському усвідомленню проблем, що потребують нагального вирішення і втручання, впливаючи таким чином на прийняття урядових рішень.

Одним із прикладів діяльності канадської федерації студентів, оприлюднення проблеми і можливих способів їх вирішення може слугувати видрукувана ними книга під назвою «Державна освіта задля блага держави» (Public education for the public good). Перша проблема висвітлена у книзі – підвищення плати за навчання, що змушує студентів більше працювати і менше вчитися. Рекордно висока плата за навчання у поєднанні з економічною кризою, означає що найменш соціально захищені групи населення, включаючи місцевих жителів, студентів інших національностей, та студентів з фізичними вадами стикаються з багатьма перешкодами на шляху до здобуття вищої освіти.

Підвищення цін та зменшення можливостей для літнього підробітку, зробили свій внесок у збільшення кількості студентів, котрі змушені працювати протягом усього навчального року. Студенти скаржаться, що займаючи низькооплачувані та низько кваліфіковані робочі місця, вони дуже виснажуються і це впливає на їх академічну успішність, особливо якщо працювати більше ніж 20 годин на тиждень. Далі студенти висвітлюють результати своїх соціологічних опитувань під назвою «Канадці підтримують державну освіту» [5].

Висновок. Найбільші студентські організації роблять вагомий внесок у розвиток вищої освіти Канади, удосконалюючи освітні реформи і законопроекти шляхом співпраці з урядовцями. Мабуть, саме тому за рівнем освіти Канада не поступається ні Сполученим Штатам, ні Великій Британії, ні будь-якій іншій європейській країні. При цьому в порівнянні з Великою Британією і США рівень цін за навчання в Канаді нижче. Канадці платять за освіту набагато менше, ніж іноземні студенти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Видишко Н.В. Педагогічна зорієнтованість вищої освіти в Канаді / Н.В. Видишко // Наукові записки. – Вінниця, 2007. - №21. – С.307-310.
2. Видишко Н.В. Структура вищих навчальних закладів в Канаді / Педагог професійної школи: зб. наук. пр. Вип. 8 / АПН України, Ін-т пед. Освіти і освіти для дорослих АПН України, Київ. проф.-пед. коледж ім. Антона Макаренка. – Київ : Науковий світ, 2007. – С.283-287.
3. Казаченко Т. Студентське самоврядування – інструмент удосконалення навчально-виховного процесу / Сучасні аспекти виховання учнівської молоді: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків: ХНАМГ, 19-20 березня 2009 р.
4. Canadian Federation of Students. Strategic approach. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cfs-fcee.ca/about/strategic_approach/.
5. Canadian Alliance of Students Associations/CASA. What we do. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.casa-acae.com/about/what-we-do/>.

Поліщук Наталія
УДПУ імені Павла Тичини

ЕТНОРЕАЛІЇ НА ПОЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРИРОДНО-ГЕОГРАФІЧНИХ УМОВ ІСНУВАННЯ НІМЕЦЬКОГО ЕТНОСУ

Постановка проблеми. У процесі життєдіяльності реалія повсякденного життя набуває для певного етносу більшого конотативного значення і стає для нього носієм певного символічного змісту та набуває специфічно

національного значення, яке передається від покоління до покоління, слугує врешті-решт етнічною пам'яттю народу, тобто стає етнореалією [3, 69].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Над дослідженням національно-культурної специфіки мовних одиниць окремих мов, що вербалізують етноспецифічні реалії буття певного етносу, працювало багато науковців, серед них – А. В. Соломаха, А. М. Приходько, Р. П. Зорівчак, Ю. С. Степанов, І. О. Стерніна, О. І. Чередниченко.

Метою нашої статті є розглянути вербалізовані етнореалії на позначення особливостей природно-географічних умов існування німецького етносу.

Виклад основного матеріалу. Етнореалія – це національно-специфічні реалії буття народу, що включають як специфічні феномени природи, так і матеріальні та духовні здобутки і надбання конкретної культури й історії [4, 243].

Географічний чинник відіграє значну роль у розвитку людської історії. Перше, що визначає той чи інший національний характер, – це природа, серед якої народ живе і вершить свою історію. У кожній мові в основі багатьох мовних одиниць лежать назви навколишнього людині світу: рослин, тварин, птахів, явищ природи і т. д., тому ці мовні одиниці можуть багато розповісти про типових представників флори і фауни тієї чи іншої країни. Але в той же час кожна країна має свої особливості в тому, що стосується рослинного і тваринного світу, а також ландшафту, які знаходять своє відображення, як в окремих словах, так і в стійких словосполученнях.

Як відомо, ліси – найбільш поширений тип рослинності в європейських країнах. До оранки земель і розвитку землеробства територія Німеччини була покрита в більшій своїй частині лісами, від яких нині вціліли тільки окремі ділянки. Ліси найкраще збереглися в горах, з чим пов'язані й самі назви лісових гірських хребтів: *Thüringer Wald*, *Bayerischer Wald*, *Schwarzwald*, *Westerwald*, *der Teutoburger Wald*, *Böhmischer Wald*, *Odenwald*, *Pfälzer Wald*, *Frankenwald usw.* Ліс завжди відігравав велику роль у житті німецьких селян. Він був джерелом корму для худоби, давав паливо і був природним пасовищем для свиней [1, 15]. Можливо тому старовинне німецьке прислів'я говорить: “*Wo der Wald stirbt, stirbt das Volk*” (букв., де вмирає ліс, там помирає народ). Про те, що виростити ліс – справа не одного року, говорить інше прислів'я: “*Die den Wald säen, ernten ihn nicht*” (букв., ті, хто садить ліс, не пожиная його плодів).

Особливою чарівною силою, як вважалося в народі, володіють такі дерева та чагарники, як тис (*Eibe, die*), самшит (*Buchsbaum, der*), сосна (*Kiefer, die*), ялівець (*Wacholder, der*) та ін. Вважалося, наприклад, що самшит виганяє диявола і захищає від блискавки. (*Buchsbaum treibt den Teufel aus, schützt vor Blitzen*).

Букові ліси покривали раніше пагорби Північно-Німецької низовини на узбережжі Балтійського моря. Від цих лісів збереглися лише невеликі ділянки. Західну частину низовини покривали раніше дубові ліси, які в даний час майже повністю винищені. Але в гербах цілого ряду міст: *Teltow*, *Woldegk*, *Niemegk*, *Bernau Eggesin*, *Aschersleben* і деяких інших є дубові гілки з жолудями. Дуб на гербі міста мав ще й конкретне значення: право городян на порубку лісу, право

вільного випасу свиней (наприклад, в місті Оранієнбург). У середній і південній Німеччині були також широко поширені букові ліси. Шанування священних гаїв мало першорядне значення в релігії давніх німців; головним священним деревом у них був дуб. Але, з іншого боку, букові і дубові ліси були природними пасовищами, де з незапам'ятних часів паслися стада свиней. Головним кормом для них були жолуді і букові горішки [1, 18].

Назви цих дерев лягли в основу ряду стійких сполучень слів. З ними пов'язані також деякі народні прикмети. Розглянемо вживання назв дерев у стійких висловлюваннях і словосполученнях.

“*Eiche*” – дуб. Образ дуба – образ сили, могутності і гордості – послужив основою для ряду фразеологізмів:

“*er stand fest wie eine Eiche*” – він стояв міцно, як дуб; “*er war stark wie eine Eiche*” – він був міцний, як дуб; “*von einem Streiche fällt keine Eiche*” – за один раз дерева не зрубаєш (букв., від одного удару дуб не падає.); “*viele Streiche fällen die Eiche*” – (букв., безліч ударів і дуб звалить) крапля камінь точить.

З розмірами дуба асоціюються вирази: “*O, du dicke Eiche*” – вираз здивування; “*das fällt Eichen*” – це приголомшливо! “*das ist eine große Eiche*” – це дуже велика справа [2, 158].

“*Hainbuche*” – граб є однією з найцінніших деревних порід, дає найважчу і тверду деревину, яка дуже цінується як паливний і будівельний матеріал. Властивості граба були використані для характеристики людини: *ein hanebüchener Kerl*.

“*Haselnuß*” – лісовий горіх (ліщина). Плоди лісового горіха вважалися здавна символом життя, життєвої сили і родючості.

Як відомо, лісова ліщина цвіте дуже швидко і дає багато плодів, які часто ростуть спарено. Зарослі ліщини вважаються в народних повір'ях місцем, де народжуються діти. Ця особливість знаходить своє відображення у вираженні: “*in die Haseln (Haselnüsse) gehen*” – піти на побачення, вступити в любовні відносини з дівчиною (ще до її заміжжя).

Загальновідомо, що лісові горіхи в якості подарунка на Різдво і Новий рік вважаються знаком любові. Але, з іншого боку, лісовий горіх, його розмір асоціюється з чимось маленьким, незначним, нікчемним, причому оцінку містить прикметник.

eine hohle Nuß – пуста людина; *keine taube Nuß wert sein* – не вартий ламаного гроша (порожнього горіха); *eine harte Nuß (für jemanden) sein* – твердий горішок (про важку задачу, проблеми (для когось)); *jemandem eine harte Nuß zu knacken geben* – поставити перед будь-ким важке завдання; *jemand hat eine harte Nuß zu knacken* – кому-небудь потрібно вирішити цю важку задачу [2, 164].

Горіхи взагалі (волоські і лісові) відігравали значну роль в побуті німців. Це пояснюється, як можна припустити, поширеністю горіхового дерева в Німеччині в силу сприятливих для нього кліматичних умов. Відома гравюра 1579 року на дереві, що зображає гілку волоського горіха з 17 плодами: “*Wundergewächs von Sibenzehen Nüssen*”. Горіхове дерево зустрічається і сьогодні в пейзажі Берліна. Найстаріша пивна в Берліні носить назву *Zum*

Nußbaum. Сліди колишньої поширеності лісової ліщини відображені в архітектурі німецьких міст. Відомо, що середньовічні майстри використовували для своїх орнаментів мотиви навколишньої рослинності міста. Наприклад, капітель західного Леттнер (Леттнер – перегородка, що відокремлює клірос від іншої частини храму) собору в місті Наумбург прикрашена зображеннями гілок лісового горіха з плодами. На початку століття в районі *Schöneweide* (Berlin) були густі зарослі ліщини. Тому одна з вулиць називається *Haselwerderstraße*.

“*Walnuß*” (*baum*), *der* – волоський горіх, дерево волоського горіха, *Haselnuß, der* лісовий горіх.

“*Linde*”, *die* – липа, особливим чином пов'язана з життям і міфами німецького народу. Липа вважалася священним деревом німецької богині родючості (*Frigga*). Під липою в центрі села збиралися жителі сільських громад для обговорення важливих питань.

“*Dorflinde*” – місце сільських сходок (букв. сільська липа); “*Gerichtslinde*” – під липою чинився суд (букв. судова липа); “*Tanzlinde*” – під липою збиралися селяни під час свят, співали і танцювали [2, 178].

У лісах липа росте в дуже незначній кількості. Липу називають *Alleebaum* (дерево для алей). На півночі Німеччини між *Bad Doberan* і *Ostseebad Heiligendamm* знаходиться найдовша липова алея – 4 км. Відома також липова алея – *Lindenallee* – в Ганновері. Тут в 1726 р. були висаджені 1400 лип у чотири ряди. Довжина цієї алеї становить два кілометри. Пряма як стріла, вона веде від *Königsworther Platz* до знаменитого “Великого саду” (*Großer Garten*). Багато імен власних нагадують про те, що ці дерева вже давно пов'язані з життям людини: *Leipzig* сходиться до назви слов'янського поселення *Libzi* і означає “місто лип”. Є *Lindengassen, Lindenbrücken, Lindenstraßen, Gasthäuser “Zur Linde”*. Роком народження знаменитої вулиці *Unter den Linden* в Берліні вважається 1647. Цього року курфюрст Бранденбурзький розпорядився посадити шестирядову алею з 1000 лип і 1000 горіхових дерев. 11 років по тому він наказав зрубати всі дерева, щоб звільнити місце для фортечних споруд. І тільки в 1673 р. були посаджені нові дерева і вулицю назвали *Neustädtische Allee* за назвою міста *Neustadt* недалеко від Берліна. Сьогодні на *Unter den Linden* ростуть липи, посаджені після війни [1, 25]. Найбільш відомі два види лип, які прикрашають вулиці, площі та парки: *Sommerlinde, die* – липа крупнолисна, *Winterlinde, die* – липа дрібнолиста, яка цвіте, як правило, на два тижні пізніше. Ця липа прикрашає вулицю *Charlottenburger Schloßstraße*.

Висновки. Мовні одиниці, якими вербалізовано етнореалії в сучасній німецькій мові, є одним з фрагментів мовної картини світу, під якою у сучасному мовознавстві розуміють світосприйняття та світорозуміння, яке виражається засобами певної мови. Етнореалії – це національно-специфічні реалії буття народу, що включають як специфічні феномени природи, так і матеріальні здобутки та надбання конкретної культури та історії. Основою утворення етноспецифічних реалій буття народу є природно-географічні, культурно-історичні, суспільно-економічні особливості життя певного етносу.

Отже, дослідження вербалізованих етнореалій німецької мови на позначення особливостей природно-географічних умов існування німецького

етносу сприяє осмисленню конкретних знань і уявлень німецького етносу у різних концептуальних полях як фрагментах мовної картини світу, доводить зв'язок між мовою й пізнавально-мислительною діяльністю її носіїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бах А. История немецкого языка. / А. Бах.– М. : Изд-во ин. лит., 1956. – 343 с.
2. Мальцева Г. Д. Германия : Страна и язык : немецко-русский лингвострановедческий словарь. / Г. Д. Мальцева. – М. : Высшая школа, 2001. – 413 с.
3. Соломаха А. В. Вербалізація етнореалій у сучасній німецькій мові (на матеріалі лексичних та фразеологічних одиниць): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / А. В. Соломаха ; НДУ ім. М. Гоголя. Ніжин, 2005. – С. 67 – 72.
4. Соломаха А. В. Лексика, яка вербалізує етнореалії в сучасній німецькій мові: культурологічний аспект. // Сучасні дослідження з іноземної філології: Зб. наук. праць: Випуск 3. – Ужгород : ПП П. Ю. Піголіцип, 2005. – С.242 – 251.

Пономаренко Ольга
УДПУ імені Павла Тичини

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО- КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

Фундаментальні зміни в системі освіти, інформаційна завантаженість навчальних програм змушує педагогів впроваджувати нові методи, які б забезпечували потребу в самоосвіті, розвитку комунікативних та творчих знань, а також збільшували мотивацію до навчання. Найбільш ефективним засобом мотивації до навчання є застосування в навчальному процесі мультимедійних та комунікативних технологій. В даний час створена велика кількість різноманітних інформаційних ресурсів, які підвищили якість навчальної діяльності.

В перекладі з англійської «multimedia» - це багатокompетентне середовище, яке дозволяє використовувати текст, графіку та мультиплікацію в режимі діалогу і тим самим залучати використання комп'ютера та мережу Internet в навчальний процес. З'являється можливість поєднувати теоретичний та демонстраційний матеріал. Використання таких технологій реалізує декілька основних методів педагогічної діяльності, які діляться традиційно на активні та пасивні принципи взаємодії з інформаційними джерелами. Пасивні мультимедійні джерела інформації забезпечують представлення інформації, наприклад, лекції, практикуми. Активні - це інтерактивні засоби мультимедіа, які передбачають участь учнів в індивідуальній або груповій роботі залежно від теми та обраних методів.

Автором однієї з перших монографій про мультимедіа був І.Вернер, який визначив, що однією з нових технологічних форм інформаційного суспільства є технологія мультимедіа, яка відкриває принципово новий рівень обробки інформації та інтерактивної взаємодії людини та комп'ютера (6, с.7). Проблемами використання мультимедійних технологій займались американські вчені P.Willows, H. Houghton, M. Boyce, R.Mayer, L.Riber. Вони розглядали питання організації освіти, викладання окремих предметів з використанням мультимедіа, а також було виявлене доцільне використання мультимедіа при виконанні практичних завдань.

Цікаву концепцію представляє російський вчений М.Н.Морозов. Розроблене ним авторське середовище дозволяє перейти від традиційного електронного підручника до інтерактивного освітнього середовища. Він вважає, що сучасним засобом підвищення якості освіти є його інформатизація, яка ґрунтується на активному використанні в навчальному процесі комп'ютерних технологій, які дозволяють значно розширити сферу самостійної роботи та забезпечити високу активність взаємодії учнів з навчальними матеріалами.

Сьогодні мультимедійні технології – це один із базових та перспективних напрямів інформатизації навчального процесу, вони інтегрують в собі потужні освітні ресурси, забезпечують формування ключових компетенцій, таких як комунікативна, розпізнавальна та інформаційна, дозволяють поєднувати та інтегрувати різну інформацію, представляти її в різних формах, таких як відео, складні відео ефекти, зображення, звукові ефекти музика, анімація. Серед таких технологій найбільший інтерес викликають ті, які орієнтовані на групову роботу, де виховується потяг до співпраці, розвивається активний пізнавальний інтерес та інтерес працювати з різними джерелами інформації.

На сучасному етапі навіть найяскравіший підручник менше зацікавить сучасного школяра, ніж презентація з яскравим зображенням та анімацією, яка може підтримати на високому рівні зацікавленість, мотивацію до навчання та підвищить ефективність освіти.

Розрізняють декілька методів представлення мультимедійної інформації:

- метод лінійного представлення, який узагальнює та знайомить учнів з матеріалом, використовуючи метод лінійної навігації, перевагою якого є більш широкі можливості поєднання різних типів мультимедійної інформації. Особливість даного методу полягає в тому, що учні ніяким впливом не можуть вплинути на зміст інформації, яка подається. Можемо розглянути найпростіший приклад такого методу – це показ кінофільму, анімаційного фільму чи іншого відеоматеріалу.

- метод нелінійного представлення, де використовується активні методи педагогічної діяльності, які дозволяють учневі діяти самостійно, відшукувати інформацію, використовувати гіпертекстові матеріали при навчанні, які є дуже зручними для сприйняття, направлені на свободу вибору та самостійності при вивченні матеріалу. Тут присутня чітка структуризація, можливість пошуку, використання гіпертекстових матеріалів. Також, нелінійний спосіб подання інформації ще називають гіпермедіа.

В зарубіжній практиці інформаційні технології класифікуються наступним чином:

- комп'ютерне програмоване навчання;
- вивчення матеріалу за допомогою комп'ютера;
- оцінювання за допомогою комп'ютера;
- комп'ютерні комунікації.

Для педагогів найбільший інтерес представляють навчальні та тренувальні системи, які забезпечують ознайомлення з матеріалом та подальше його успішне засвоєння та використання на практиці.

На основі аналізу досліджень відомих педагогів можна зробити висновки, що використання мультимедіа дозволяє вирішити дидактичні питання з широким освітнім ефектом, може стати засобом підвищення ефективності освіти, економити час, дає можливість значно поглибити та розширити сферу предмету, який вивчається, істотно впливає на всебічний розвиток учнів, підвищує активність, розвиває допитливість та кмітливість, сприяє творчому мисленню та розвитку комунікативних навичок. Вони розширюють можливості організації та керування навчальним процесом, дозволяють практично реалізувати великий потенціал перспективних методичних розробок в рамках традиційної освіти, направити навчальний процес в нове перспективне русло.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології, особливо Інтернет ресурси, стають фундаментальними засобами для реалізації індивідуального творчого потенціалу та продуктивної колективної співпраці, інформація стає не тільки цікавішою, а й доступнішою. Це не тільки нова форма комунікації, це свого роду творчість, яка дає можливість розширити свій потенціал креативності та ефективно реалізувати свої можливості. В сучасному навчальному процесі мультимедійні технології повинні бути не просто необхідними, але й звичними засобами навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морозов, М.Н. Электронные образовательные ресурсы: учебные и методические материалы для повышения квалификации
2. Осин А. Мультимедиа в образовании / А. Осин // Шкільна бібліотека плюс. – 2005. – № 9. – С. 11-24., с. 15.
3. Смолянинова О.Г. Мультимедиа для ученика и учителя / ИНФО. - 2002. - №2. - с. 48-54.
4. Шлыкова О.В. Культурный феномен мультимедиа и его возможности для учебного курса в гуманитарном вузе // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. М. 2003. С.144-152.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., Педагогика, 2000. – 207с.
6. Вернер Ингенблек. Все о мультимедиа. - Киев: ВНУ, 1996.-352 с.

Процько Євгенія
УДПУ імені Павла Тичини

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ БЕЛЬГІЇ У КОНТЕКСТІ ПРАЦЬ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Сьогодні, в час глобалізації та інтелектуалізації суспільства, в час перегляду парадигми освіти слід звернути особливу увагу на важливість професійного досвіду, на формування компетентності педагога, прагнення до його постійного саморозвитку. Відомо, що саме безперервність професійного навчання – основа для формування фахівця нового століття.

Багато вчених, вітчизняних та зарубіжних, вивчали питання компетентності вчителя. Сучасні дослідження таких науковців, як С. Ніколаєвої, О. Петрашук, Н. Бражник, В. Редька та інших, у сфері професійної та методичної діяльності вчителя іноземної мови допомогли визначити компетентність, вимоги до атестації вчителя тощо.

Метою статті є аналіз досліджень у сфері підготовки вчителів англійської мови провідних вітчизняних та зарубіжних науковців.

Становлення та професійний розвиток компетентного педагога є наслідком високого рівня освіти. Підготовка фахівців даної сфери включає в себе опанування педагогічними та дидактичними знаннями, отримання дослідницького та практичного досвіду [3]. Компетентність включає не лише професійну кваліфікацію, а й особистісно-професійні характеристики вчителя: нестандартне творче мислення, прийняття відповідних рішень, здатність ефективно використовувати свої знання згідно з робочою ситуацією, прагнення до самовдосконалення. Закаулова Ю.В. визначає компетентність як відповідність поставленого робочого завдання спроможності педагога виконати його в умовах робочої ситуації [2]. У працях Ніколаєва О.М. ця невід'ємна складова сучасного представника освітнього сектора розглядається якступінь його кваліфікації, яка дозволяє успішно вирішувати поставлені перед ним завдання [4, 411]. Авдєєва Н. розуміє компетентність як індикатор, який характеризує готовність особистості до життя у суспільстві [1].

У країнах Європейської Союзу, у Бельгії, зокрема, професійна освіта й підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів означає виховання спеціаліста, який володіє широким потенціалом професійної творчості, організаторськими й комунікативними здібностями, необхідними для ефективної освітньої діяльності, ґрунтовними знаннями з обраної спеціальності, і високим рівнем компетентності [2].

Поняття «викладач» та «вчитель» у Бельгії є одними з найголовніших та потребують докладного вивчення, адже компетентні викладачі забезпечують майбутніх вчителів міцними знаннями та практичними навичками з обраної спеціальності. Реформи, які нещодавно були проведені у сфері освіти спрямовані на те, щоб надати педагогам можливість проводити більше часу у робочому середовищі, застосовуючи свої знання на практиці під час роботи із учнями.

Важливо звернути увагу на той факт, що головним завданням педагога у Бельгії є не, так звана, паперова робота, тобто робота з навчальними планами на

розробка розгорнутих планів-конспектів, а робота безпосередньо з класом. У сфері освіти важливим є гуманізація та персоналізація освіти, що у свою чергу, виділяє особистісно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх вчителів англійської мови, який спрямований на виховання таких рис характеру, як відповідальність, повага до національної приналежності й полікультурності, самовідданість, готовність до рефлексивного навчання, неперервного професійного розвитку тощо [3].

Як вважає зарубіжний науковець Канагарая (Canagarajah 1999) більшість вчителів англійської мови по всьому світу не є носіями мови. Не обов'язково мати англійську мову як першу, щоб бути гарним вчителем англійської мови. Для вчителів багатьох відомих класиків англійська була не рідною або другою мовою і навпаки [5, 3]. Звідси виникає питання, скільки мов слід знати людині, щоб бути гарним вчителем, і як мовна досвідченість та майстерність співіснують з іншими аспектами викладання?

Щоб відповісти на це питання, варто розпочати із розуміння специфічної мовної компетентності, яка означає здатність до наступних дій:

- правильно розуміти тексти
- надавати вірні мовні моделі
- вільно володіти мовою
- пояснювати матеріал мовою, яку викладаєте
- забезпечувати матеріал відповідними прикладами лексичних одиниць та граматичних структур і давати точні роз'яснення
- вживати мову відповідно до ситуації
- обирати ресурси мовою, яку викладаєте (наприклад, газети, журнали, Інтернет)
- контролювати свою мову та письмо
- коректно реагувати на запитання учнів мовою, яку викладаєте
- створювати проблемні ситуації для учнів з метою збагачення мови

Медгейс (Medgyes 2001) визначає допустимий мінімальний рівень майстерності, якою мають оволодіти вчителі для успішного викладання англійської мови. Вчителі, які не досягли такого рівня в більшій мірі будуть залежні від педагогічної та методичної літератури (наприклад, від підручників).

Вчителі, для яких англійська мова – рідна, мають володіти іншими мовними навичками, які допоможуть йому організувати мовну роботу з учнями для ефективного засвоєння лексичного та граматичного матеріалу. Ці мовні навички відносяться до наступних аспектів викладання:

- здатності вживати мову згідно даної ситуації
- уникання небажаних колоквіалізмів та фразеологізмів
- збагачення бесіди мовними одиницями розмовної мови доречними для студентів, для яких англійська мова не є рідною
- здатність створювати проблемні ситуації для учнів з метою збагачення мови [5, 4].

Проаналізувавши дослідження провідних науковців, ми дійшли висновку, що компетентісний підхід у підготовці вчителів зумовлює організацію такої

підготовки, щоб кваліфікований фахівець у сфері освіти мав поле для адаптації та саморозвитку кількох характеристик, які формують сукупність професійних властивостей вчителя нового століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результата / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003. - № 5. – Сс. 34-39.
2. Закаулова, Ю.В. Компетентність як невід’ємна складова професійної освіти сучасного фахівця / Ю.В. Закаулова // Генерация новых идей для научной работы : материалы XXVIII Международной научно-практической конференции по философии, филологическим, юридическим, педагогическим, экономическим, психологическим, социологическим и политическим наукам. 13-14 декабря 2012г. г. Горловка. – Горловка: ФЛП Пантюх Ю.Ф., 2012. – С.47-51.
3. Закаулова, Ю.В. Особливості підготовки педагогічних працівників у системі вищої професійної і академічної освіти Бельгії / Ю.В. Закаулова // Scientific Researches and their Practical Application. Modern State and Ways of Development : матеріали інтернет-конференції. 2-12 October. 2012. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2012>
4. Ніколаєв О.М. Компетентність та компетенція у сучасній педагогіці як педагогічні категорії. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ України / О.М. Ніколаєв // Проблеми сучасної психології. - 2012. - Випуск 15. – с. 411.
5. Richards, J. Competence and Performance in Language Teaching / Jack C. Richards. – New York : Cambridge University Press, 2011. – P.32

Рибчак Ілля
УДПУ імені Павла Тичини

ФОРМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка проблеми. Педагогічна практика американських шкіл свідчить, що залежно від успіхів шкільної освіти, від активності й бажання самого підлітка з особливими потребами він досягає різних рівнів інтеграції [317]. Значне число підлітків, що досягають високого рівня інтеграції (повної

інтеграції) беруть в майбутньому активну участь у суспільній, трудовій, спортивній, художній та інших видах людської діяльності в суспільстві. Основна маса підлітків з особливими потребами досягає рівня часткової інтеграції і вони беруть участь у деяких галузях життєдіяльності, зберігаючи тісні зв'язки зі своїм співтовариством. На жаль, багато й таких підлітків, які не можуть інтегруватися в суспільство й продовжують жити в спеціальних установах майже все своє життя.

Аналіз останніх досліджень. Підвищений інтерес до проблеми інтегрованого навчання підлітків з особливими потребами простежується у працях Л. Виготського, Л. Калмикової, А. Колупаєвої, Л. Перфільєвої, Дж. Ендрю та ін.

Мета статті - охарактеризувати основні форми інтегрованого навчання підлітків з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній педагогічній думці інтегроване навчання розглядається з двох точок зору: 1) як спільне навчання дітей з особливими потребами і дітей, що нормально розвиваються (з погляду загальноприйнятої суспільної думки), у єдиному загальноосвітньому середовищі і 2) як педагогічна система, орієнтована на формування системного бачення світу й користувача своєї особливої форми і методів навчання [2, 56].

Традиційно як в американській, так і у вітчизняній педагогіці виділяють чотири форми інтегрованого навчання:

– *тимчасова (епізодична) інтеграція*, що виступає етапом підготовки до можливої подальшої інтеграції. Вихованці спеціальної (колективної) групи (незалежно від рівня їхнього психофізичного розвитку) або об'єднуються на певний термін в групи із звичайними дітьми (наприклад, не рідше 1 разу в місяць) для проведення різних виховних заходів або відвідують звичайну школу поряд із звичайними дітьми з певною діагностичною метою.

– *часткова (фрагментарна) інтеграція*, яка здійснюється у випадках, коли діти з проблемами розвитку ще не досягли достатнього рівня спроможності відвідувати звичайні школи поряд із їхніми однолітками та оволодівати загальнодержавним освітнім стандартом і тому відвідують лише ті заняття в масовій школі, зміст яких доступний для їхнього сприйняття. В інший навчальний час такі діти оволодівають навчальною інформацією в домашніх умовах або в класі спеціальної (корекційно-реабілітаційної) школи.

– *комбінована інтеграція* передбачає, що дитина з особливими потребами поряд із перебуванням у звичайній школі відвідує спеціально організовані корекційно-реабілітаційні або адаптаційні заняття у соціального спеціаліста (педагога, психолога, лікаря тощо).

– *повна інтеграція* передбачає відвідування дитиною з особливими потребами звичайної школи впродовж усього навчального року. Така форма інтеграції дістала назву інклюзивного навчання. Зазначимо, що вона поширилась у США в останнє десятиріччя ХХ ст. і має на меті не лише соціокультурну адаптацію дітей з особливими потребами, а й сприяє найкращим чином гуманістичному вихованню і звичайних дітей у масовій школі.

Як засвідчує американська педагогічна практика, численні аспекти інтеграції підлітків з особливими потребами можуть бути успішно реалізовані завдяки не тільки їх власним зусиллям, а й увазі, розумінню і допомозі з боку товаришів по навчанню, педагогів та інших учасників навчально-виховного процесу. Успіх інтеграції залежить також від ставлення педагогів, батьків до дітей зі спеціальними потребами, а також інших осіб, які безпосередньо спілкуються з ними.

У США відомо декілька шляхів інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство. Одним з таких є утримання, виховання і навчання здорових дітей і дітей з відхиленнями в розвитку в тих самих школах, але в різних класах. У таких навчальних закладах створюються умови для спеціального корекційного навчання, комплексної реабілітації дітей. Вони навчаються за окремими програмами і підручниками. Але в позаурочний час діти перебувають разом, готуються до різних позаурочних заходів тощо.

Важливим шляхом забезпечення інтеграції американських підлітків з особливими потребами в суспільство є запровадження інноваційних форм і методів спеціальної освіти, що покликані навчити дітей ефективних технологій пізнання, сприяють якнайповнішому саморозвитку і самореалізації особистості.

В американському науковому суспільстві однією з таких форм справедливо вважають інклюзивну освіту – спільне навчання підлітків з особливими потребами та їх однолітків в одній школі або класі [6, 51–55].

Ми поділяємо наукові висновки українських та американських учених Дж. Андревса і Дж. Лупарта, М. Вінзера, В. Засенка, М. Ліпмана, А. Колупаєвої, М. Перфільєвої та ін., які вважають, що інтеграція виступає протиположною сегрегації (ізоляції) й позначає перехідний поступ до інклюзії – як інноваційної освітньої системи.

Інклюзія (від франц. *inclusion* – включення) в розумінні вітчизняних учених – залучення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір, пристосування шкіл та освітнього процесу до потреб усіх учнів, в тому числі таких, що мають особливі потреби [3, 24].

Трактування цього поняття узгоджується із термінологією, прийнятою американською наукою. Тобто, і в американській, і у вітчизняній педагогіці під інклюзивною освітою розуміють систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу [5].

Згідно з Федеральним Законом США «Про освіту осіб з порушеннями» (*Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*) інклюзія передбачає прийняття кожної дитини і гнучкість в підходах до її навчання.

Інклюзивне навчання покликане сприяти реалізації прав людей з особливими потребами на людську гідність та рівноправ'я в здобутті освіти.

Про необхідність включення дітей з відхиленнями у розвитку в середовище звичайних здорових дітей наголошував ще дослідник Л. Виготський [1, 101–106]. Згідно з його твердженнями досить важливо з психологічного погляду не

ізолювати аномальних дітей в особливі групи чи заклади, а як можливо ширше залучати їх до спілкування зі здоровими дітьми.

Основна ідея інклюзивної освіти – від інтегрування у школі до інтегрування у суспільство [4]. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з порушеннями психофізичного розвитку не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати ту школу, яку вона відвідувала б, якби була здоровою. Основний принцип інклюзивного навчання – якомога менше зовнішньої і якнайбільше внутрішньої диференціації.

Висновки. Отже, основними формами інтегрованого навчання підлітків з особливими потребами є тимчасова (епізодична) інтеграція, часткова (фрагментарна) інтеграція, комбінована інтеграція, повна інтеграція успіх яких залежить також від ставлення педагогів, батьків до дітей зі спеціальними потребами, а також інших осіб, які безпосередньо спілкуються з такими дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефектологии / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – СПб. – М. : Изд-во «Лань», 2003. – С. 101–106.
2. Калмикова Л. В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції молоді з особливими потребами в освітніх закладах / Л. В. Калмикова // [Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи. – \[вид. 2-е, допов.\]. – Хмельницький, 2007.](#) – С. 55–58.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
4. Перфільєва М. В. Соціалізація неповносправних дітей в рамках інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkp/Sp/2009_11/13.pdf.
5. Andrews J. The Inclusive Classroom. Educating Exceptional Children / J. Andrews, J. Lupart. – The University of Calgary: Nelson. Thomson Learning. – 561 p.
6. Banathy Bela H. Designing Education as a Social System / Banathy Bela H. // Educational technology. – November-December, 1998. – P. 51–55.

Свиридюк Ольга
УДПУ імені Павла Тичини

ІМЕРСІЙНА ПРОГРАМА БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

Модернізація шкільної освіти, яка відбувається в Україні, пов'язана перед усім з якісним оновленням змісту освіти та забезпечення його культурними рисами. В зв'язку з цим особлива увага приділяється створенню умов для

розвитку потенціалу творчої особистості та розширенню можливостей поглибленого вивчення предметів, в тому числі і мов. Такі умови можна забезпечити через навчання на білінгвальній основі, котре в центрі уваги багатьох вчених, як одне із можливостей найбільш ефективного формування викладання іноземних мов у школі.

На початку 21ст. двомовна освіта розглядається, як досить перспективний напрямок. Багато вчених таких як А.Басіна, В.Редько, О.Першукова, Р.Мартінова виступають за введення двомовного навчання іноземних мов в шкільну систему і вважають, що справа матиме ще більший успіх, якщо збільшити кількість білінгвальних шкіл та класів. На їхню думку дана форма навчання може бути введена в школі з початкової ланки.

Оскільки навчання на білінгвальній основі набуває дуже важливого значення та широкої перспективи використання в сучасній системі освіти, варто було б звернутися до попередників і проаналізувати досвід Канади з питань білінгвальної освіти.

Метою даної статі є аналіз та обґрунтування поняття, класифікації білінгвальної освіти та розгляд імерсійної програми білінгвальної освіти в Канаді.

Г.М. Вишневська під білінгвальною освітою розуміє «цілеспрямований процес долучення до світової культури засобами рідної та іноземної мови, коли іноземна мова виступає як спосіб пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів».

Перші спроби класифікувати моделі білінгвального навчання у 70-х р. минулого століття зробив американський дослідник Дж. Фішмен. Основоположними у його класифікації є три головних принципи: інтенсивність вивчення мов, цілі їх вивчення та соціальний статус цих мов [1, 78]. Однак такий підхід не дає змоги зробити класифікацію моделей білінгвального навчання компактною, оскільки кожен із цих критеріїв об'єднує досить багато різних типів білінгвального навчання. У 1986 р. М. Сігуан та У. Маккі, проаналізувавши наявні класифікації, пропонують відібрати деякі, на їхню думку, найважливіші критерії, а саме: мовні цілі освітньої системи; місце рідної та іноземної мов у навчальних програмах; відношення між мовою учня та основною мовою навчання; соціокультурна дистанція між двома мовами, які належать до освітньої системи; місце білінгвального навчання у загальній освітній системі країни. [2]

Автори зазначають, що всі ці критерії не дають змоги створити єдину класифікацію, тому що «вказані різноманітні класифікації не виключають, а навіть частково перекривають одна одну». З огляду на це під час створення єдиної класифікації слід брати лише найважливіші критерії – мовні цілі освітньої системи та відношення між мовою учнів та основною мовою системи освіти.

Найбільш повне узагальнення різних підходів до типології моделей білінгвального навчання подали російські дослідники М. Певзнер та А. Ширін у монографії. Вони пропонують своє бачення класифікації моделей білінгвального навчання: витісняючий, зберігаючий та бікультурний типи

білінгвального навчання є характерними для природного багатомовного середовища, коли виникає необхідність переходу етнічних меншин у домінуюче мовне середовище. Ізолюючий тип передбачає навчання дітей етнічних меншин здебільшого рідною мовою з метою запобігання залученню їх до культури більшості та повноцінної інтеграції у соціум [3]. Відкритий тип білінгвальної освіти найпоширеніший у сучасному європейському суспільстві. Його мета – інтеграція у сучасний європейський та світовий простір, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання. Він є також найприйнятніший для України, де білінгвальне навчання найбільш інтенсивно впроваджують у школах з поглибленим вивченням іноземних мов.

Особливо багатий досвід білінгвального навчання наявний у Канаді, країні з двома офіційними мовами. Головною особливістю канадської моделі білінгвального навчання є імерсійні програми. Під імерсією розуміють таку організацію навчального процесу, коли навчання повністю проводиться мовою, яка не є рідною для учнів.

Канадський вчений П'єр Кальве пропонує вважати імерсією таку організацію білінгвального навчання, коли щонайменше половину навчальних предметів вивчають іноземною мовою, починаючи з першого року навчання. Дослідник виділяє безперервну імерсію (з першого року навчання до кінця перебування у навчальному закладі); повну імерсію (усі предмети викладають іноземною мовою); часткову імерсію (щонайменше половину предметів викладають іноземною мовою); ранню імерсію (починається ще у дошкільних закладах); середню імерсію (вводиться після першого року навчання, але не пізніше шостого) та пізню імерсію (після шостого року навчання). Зауважимо, що рання імерсія є повною, а середня чи пізня можлива лише часткова. Повна імерсія передбачає вивчення всіх навчальних дисциплін мовою, яка не є рідною для учнів. В результаті участі у такій програмі учні досягають високого рівня освіченості володіння французькою мовою, після закінчення вищої школи вони отримують сертифікат з білінгвальної освіти.

Пропонуємо розглянути історію виникнення імерсійної програми. Канада стала офіційно двомовною від прийняття Акту про офіційні мови в 1969 р. В 1774р. Акт Квебеку збільшив територію провінції та оголосив права французьких підданих. Французька мова стала офіційною в провінції на відміну від усієї країни, котра була офіційно двомовна. Англійською мовою користувались для вирішення національних справ, бізнесу і т. д. Згодом французьке населення Квебеку виявило бажання вивчати англійську мову на відміну від англомовного, зосередженого на своєму соціальному статусі, котре проявляло низький інтерес до вивчення французької мови до кінця 50-х р.

На початку 60-х р. з'явилась невелика кількість англомовних батьків, які були зацікавлені в соціальній та культурній ситуації їхніх дітей в школі, так, як їм докучали в школі, через їхній низький рівень знання мови. Така ситуація не змінювалась роками, крім того сама методика аудіомовного навчання для другої мови знаходилась поза нормою. Всі навчальні плани велися французькою мовою, на уроках, наголос був зроблений на вимову, граматику та вивчення сталих зразків, але в жодному разі не на спілкування, які відвідували

англомовні учні. Незважаючи на навчання учні не могли досягнути навіть мінімального рівня знань з предметів та залишались завжди позаду франкомовних учнів, небагатохто з них дійсно закінчив середню школу. Така ситуація призвела до потреби в іншому підході до цієї проблеми. Тиха революція, так був названий той період, була сфокусована на отримання рівних прав та обов'язків щодо культурного і соціального відокремлення.

Уолес Ламберт і Уілферд Пенфілд запустили нову програму французької імерсії, яка мала на меті: забезпечити функціональну компетенцію учнів в письмовій та розмовній французькій мові; сприяти та підтримувати належний рівень розвитку англійської мови, щоб гарантувати успіх досягнення в навчальних предметах відповідно до академічної здатності та оціночного рівня студентів; розвивати усвідомлене та оціночне ставлення студентів до французьких канадців без применшення культури англійських канадців. Програма відбувалася на французькій мові через предметне вивчення з наголосом на контекстуальних фактах відповідно до рівня компетенції студентів.

Імерсійна програма Ламберта повинна була покрити обидві мови навчання та потребу учнів щодо навчального плану. Враховуючи ці основні потреби, підхід у викладанні значно змінився. В Канадській поступовій імерсійній програмі студенти отримали велику кількість мовної інформації, яку вони чітко розуміли. Такі знання давали змогу крім того, що оволодіти мовою, отримати ґрунтовні знання з інших предметів. Учні не змушували одразу давати відповідь на питання, дозволяли використовувати рідну мову відповідаючи, особливо на перших стадіях (рання загальна імерсія). Основним моментом було оволодіння чотирма мовленнєвими навичками, сам процес оволодіння розпочинався через читання. Зауважимо, що вчителі котрі працюють в таких класах повинні бути білінгвами, так, як необхідно, щоб спілкування відбувалось французькою мовою як у класі, так і за межами. Оволодіння лексикою відіграє основну роль для усвідомлення та розуміння мови що надалі прискорить розвиток компетенції спілкування. Кумінс стверджує, що ще до закінчення початкової школи рецептивні навички учнів розвивалися майже до природньої майстерності, на відміну від продуктивних. В результаті програма мала великий успіх, так як більшість учнів розмовляли французькою мовою, а також досягли значних результатів з інших предметів. Крім того покращились відносини між англомовними та франкомовними школярами, посилилась інтеграція у французьке канадське товариство. Критеріями успіху цієї програми є природність подачі матеріалу, можливість навчання та здатність дітей навчатися. На даний момент ця програма продовжує працювати по всій Канаді [3, 1046].

Отже, з впевненістю можна сказати, що для вітчизняної освіти корисним є досвід імерсійної програми білінгвальної освіти в Канаді. Ми торкнулись тільки однієї програми, тому надалі плануємо розглянути решту програм білінгвальної освіти в Канаді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fischman, J.A. Who speaks what language to whom and when // *La Linguistique*, - 1965, No 2. – P. 67 – 88.
2. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие/Сигуан М., Макки У. Ф./ Пер. с фр. М., 1990.
3. Певзнер М. Н. Ширин А. Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии): Монография. Певзнер М. Н. Ширин А. Г. - Новгород, 1999.
4. Laborda J. Bilingual education in Canada: description and evaluation of the immersion programme // *J. Laborda // Actas do I Simposio Internacional Sobre o bilinguismo*. – 1045 – 1050с.

Сліпенко Вікторія
УДПУ імені Павла Тичини

АНАЛІЗ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІЗ ОНОМАСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ ТА ЇХНІ ЕКВІВАЛЕНТИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Фразеологія тісно переплетена із історією, традиціями та літературою народу, що говорить на тій чи іншій мові. Ця її властивість у найбільшій мірі проявляється у фразеологічних одиницях із ономастичним компонентом.

Значна кількість фразеологізмів цього типу пов'язана із минулими подіями дійсності та їхня мотивація може бути встановлена тільки за допомогою етимологічного аналізу, який дозволяє звужити коло найчастіше вживаних власних назв, оскільки етимологія – наука, що вивчає їхнє походження [1, 23].

Метою нашої статті є визначення найпоширеніших фразеологічних одиниць із ономастичним компонентом що вживаються у різних сферах життя людини.

Розглянемо наступні групи:

1. Фразеологічні одиниці, що містять біблеїзми.

Фразеологічні одиниці такого типу існують у мовах всіх країн, історія котрих тієї чи іншою мірою пов'язана із християнством. Але значною мірою цей зв'язок простежується в англійській мові, оскільки протягом багатьох століть Біблія була найбільш читаною та цитованою книгою у Англії. Варто зазначити, що не тільки окремі слова, але й цілі ідіоматичні вирази були запозичені з її сторінок [1, 110-111].

До цього часу вивчення святого письма є обов'язковим у школах Англії, крім того кожний рік видаються нові книги, призначені для різноманітних соціальних груп та верств населення і розраховані для людей різного віку. У результаті цього біблійські вирази стали часто вживатися у повсякденному житті та набули популярності.

Наведемо приклади деяких фразеологізмів:

Nottoknowaman (somebody) from Adam – не мати і найменшого уявлення про когось, не знати про кого йдеться мова.

As old as Adam ribs – дуже старий

Beg somebody for Christ (Jesus) – просити, благати.

Christbewithyou! Відповідно українською: *Христос з тобою!* – побажати успіху, благополуччя, щасливої дороги.

Toraise Cain (Jack) воскресити Каїна, тобто сваритися, бешкетувати, підіймати шум [6, 15-56].

The daughter of Eve – дочка Єви, відповідно представниця прекрасної статі, жінка або дівчина.

The tower of Babel – Вавилонська вежа, щось надзвичайно високе, може вживатися при характеристиці високої людини.

The apple of Sodom – красивий але гнилий плід, оманливий успіх [6, 100-146].

2. Фразеологічні одиниці, до складу яких входять власні назви, що мають зв'язок із античною міфологією (міфоніми).

У англійській мові як і в інших європейських народів, що є спадкоємцями античної культури існує багато образних виразів, що виникли за часів давніх греків та римлян. Чималу кількість мають у своєму складі власні назви [4,5].

The Delphic oracle – Дельфійський оракул, людина яка висловлюється незрозумілою, нечіткою мовою, відстоюючи свою точку зору вона не здатна ґрунтовно її пояснити. Дельфи – давньогрецьке місто у Фокіді, релігійний центр давніх греків, знаменитий святилищем Аполлона [3, 21].

To cross (pass) the (one's) Rubicon – переходити Рубікон, приймати кінцеве непоправиме рішення, перейти або переступити який-небудь рубіж. У 49 році до н.е., незважаючи на заборону римського сенату Юлій Цезар зі своїми легіонами перейшов Рубікон – річку, що слугувала границею між Умбрією та Цезальпінською Галією. Це започаткувало між ними війну, результатом якої стало те, що Цезар заволодів Римом [6, 260].

Spartan life – Спартанський спосіб життя, тобто життя сповнене труднощів. Коли у IX-VIII ст. до н.е. до влади у грецькому місті Спарта прийшов Лікурґ, він ввів мудрі та жорсткі закони. Вважав, що безлад породжує багатство та бідність, гордість та заздрощі. Тому він наказав розділити на рівні частини всі землі та доходи від них, при цьому виділяючи кожному спартанцеві певну кількість продуктів, вони повинні були їсти однакову їжу та сидіти разом за спільним столом, тим самим демонструючи рівні права між людьми [3,65].

3. Фразеологічні одиниці, у яких власна назва пов'язана з побутом, літературою, фольклором, винаходами англійців.

До цієї групи належать:

а) фразеологічні одиниці з традиційними, популярними чоловічими та жіночими іменами.

Широко поширені англійські імена, стали компонентом багатьох фразем і надали їм яскраво виражене експресивно-емоційне забарвлення.

Такі англійські імена як *Betty, Tom, John, Mary* т.д. стали носіями не тільки певних рис характеру людей, а й повсякденних речей [1,48].

Наприклад: *dear John letter* – записка, або лист від жінки, що повідомляє про розрив стосунків; *John Barleycorn* – Джон Ячмінне Зерно (уособлення пива

та інших спиртних напоїв); *John (Jack) Blunt* – грубувата, різка людина; *JohnCitizen* – рядовий громадянин; *John (Tom) Collins* – напій із содової води, джина, цукру та лимонної води із льодом [5, 26-34-52].

Ім'я *Tom* похідне від *Thomas*, також часто використовується у фразеологізмах англійської мови: *blindTom* – назва гри «піжмурки»; *greatTom* – дзвін у надбрамній вежі коледжу Крайстчерч у Оксфорді; *TomLong* – дуже висока та худа людина; *TomFool* – дурник, блазень; *TomandJerry* – міцний пунш; *TomandJerryshop* – трактир [5, 394].

Також широкого використання набувають у англійській фразеології імена *Peter*, *Betty* та ін. Наведемо приклади: *blackBetty* (сленг) – пивна кружка; *kissblackBetty* (сленг) – випивати; *brownBetty* (розм.) – яблучний пиріг; *cousinBetty* – 1. (уст.) дівчина легкої поведінки, 2. дурник; *forthePeter'ssake* – заради Бога!; *surePeter* (сленг) – безумовно; *topass (togo) throughSt. Peter'sneedle* – бути покараним; *longElisa* – велика ваза із китайського фарфору; *auntEmma* – гравець без ініціативи; *littleMary* (розм.) – шлунок; *oldNick (Harry)* – ворог народу, диявол, людина, що завжди приносить неприємності, проблеми; *tinLizzie* (амер. розм.) – дешеве авто [6, 45-56- 67-83].

в) фразеологічні одиниці, основою яких є власна назва винахідника, автора якого-небудь твору або проекту.

Наведемо приклади: *BigBen* – «Великий Бен», годинник розташований на будівлі англійського парламенту, назву отримав на честь Бенджаміна Холла, керівника проекту; *bigBerta* – далекобійна зброя (зброя, за допомогою якої німці обстрілювали Париж під час Першої Світової Війни, назва дана на честь фрау Берти Крупп фон Болен, дружини фабриканта зброї); *accordingtoCocker* (амер. *accordingtoGunter*) – правильно, точно, згідно з правилами (EdwardCocker англійський математик та каліграф, на честь нього видали велику кількість посібників із арифметики); *Gibsongirl* – вишукана та енергійна американка, зірка журналу (за іменем Чарльза Дана Гібсона, американського художника-ілюстратора, що зображував подібних красунь); *Ambrosianchants* – амвросіанські хорали, церковні пісні, що були розроблені Амвросієм єпископом Мілана; *OldTom* – (уст. жарг.) «старий Том», загальна назва підсолоджених сортів джина, походить від імені Томаса Чемберлена, що займався виготовленням джина [2, 18-24].

в) фразеологічні одиниці, що мають за основу відомі заслуги, подвиги, або вчинки, які стали популярними, а також видатну характерну рису конкретної людини.

У англійській та українській мовах існує ряд фразеологічних одиниць із ім'ям Юлія Цезаря. Наприклад, англ. *deadasJuliusCaesar* – 1) без будь-яких ознак життя, померти; 2) виснажитись, зникнути без сліду; *greatCaesar!* – вигук, що виражає подив, прикрість і т.д., відпов. – *боже мій!, бачить бог!, ну ось тобі!, не може бути!* [5,46].

г) фразеологічні одиниці із ономастичним компонентом, взяті з літературних джерел (пов'язані із іменами персонажів, назвами витворів літератури та «крилатими висловами» авторів)

Більша частина фразеологічного фонду виникла завдяки художньо-літературним витворам. Література збагатила мову значною мірою висловами, що увійшли у повсякденне спілкування. Нерідко імена персонажів, романів, п'єс, віршів позначають ті чи інші риси характеру, поведінку людини. Численну групу складають фразеологічні одиниці, що включають власні назви, взяті із творів світової літератури.

Фразеологічні одиниці з ономастичним компонентом персонажів світової літератури, зафіксовані різними мовами, у тому числі в англійській та українській: англ. *donJuan* укр. *Дон Жуан*. Цей фразеологізм у вказаних мовах позначає ловеласа, дамського угодника, серцеїда. За іменем героя стародавньої іспанської легенди, переданої у п'єсі Тірсо де Моліна «Севільський спокусник» та у комедії Мольєра «Дон Жуан» [2, 131].

Фразеологізм англ. *DonQuixote* укр. *Дон Кіхот* також має однакове значення у зіставлених мовах: 1) людина, готова на лицарські подвиги, заради добра та справедливості; 2) у переносному значенні, часто іронічно – дивак для оточуючих, фантазер, що бореться проти уявного зла, або ідеаліст, який не розуміє що його засоби боротьби марні. Персонаж цього ж твору також використовується у фразеології англійської та української мов: англ. *SanchoPanza* укр. *СанчоПанса* – вірний слуга, помічник. Походить від імені персонажа роману М. Сервантеса «Дон Кіхот» СанчоПанси, вірного зброєносця Дона Кіхота, який обіцяє зробити його губернатором острова за умови успіху під час «лицарського походу» [2, 133].

Таким чином, власні назви, котрі входять до складу фразеологізму набувають окремого значення та несуть етнокультурну інформацію, і будучи його компонентом, підпорядковуються тим же закономірностям що і номінальна назва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко М. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм / Алефиренко М. Ф. – М.: Элпис, 2008. – 271 с.
2. Большойангло-русскийфразеологическийсловарь [Електронний ресурс] / [авт.-сост. А. В. Кунин]. – Русскийязык-Медиа, 2006. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. вимоги: к версииАВВУYLingvox3. – Назва з титул. екрану.
3. Корзюкова З. В. Основные аспекты функционирования фразеологических единиц с именами собственными в английском языке: национально-культурная специфика/Корзюкова З. В.– М.: Наука, 2003. – 180 с.
4. Скубашевська О. С. Лексика і фразеологія античного походження в англійській та українській мовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / О. С. Скубашевська. – Донецьк, 2000. – 20 с.
5. The American Heritage Dictionary of Idioms / [ed. Christine Ammer] – NY :HoughtonMifflinCompany, 1997. – 1191 p.
6. The Oxford Dictionary of Idioms / [ed. Judith Siefring]. – Oxford,NewYork :

НОМІНАЦІЯ НОВОЇ РОЛІ ЖІНКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛЕКСИЦІ ФЕМІНІЗМУ

Фемінізм справив значний вплив на поповнення англійської мови новими лексичними одиницями. Ця проблема може бути яскравим прикладом того, що неологія є продуктом взаємодії соціального фактору та лексичної системи мови. Новий тип світорозуміння потребує нових понять, та, відповідно, нових номінативних засобів, виникає необхідність надання назв новим поняттям, які виникають з розвитком культури, науки, техніки.

Питання впливу такого соціального чинника як стать на мову вивчалось спорадично в різних наукових центрах, організаціях. Ці наукові організації досліджують здебільшого проблеми гендерної лінгвістики, котра в свою чергу стає самостійною галуззю соціолінгвістики. Серед робіт, присвячених даним проблемам слід згадати статті та монографії О. Горошко, О. Пироженко, О. Петренка, О. Холода, Ю. Цапро (Україна); А. Кіріліної (Росія). Вплив фемінізму на розвиток лексичної системи англійської мови порушено у статтях О. Фоменко, Н. Єсаулова, Е. Дубенець; у деяких працях В. Заботкіної, Ю. Зацного.

На початку ХХІ століття в англійській мові з'являються такі неологізми, як *the Invisible Majority*, *the Eighty Percent* для позначення ролі жінки у суспільстві взагалі та *bra-burner* – для оцінки, яку дає суспільство представницям жіночого руху.

Такі неологізми вживаються для самоідентифікації жінок-учасниць руху, сприйняття жінками самих себе взагалі. Прикладом є алогізм *Wicca*, від якого походить сучасне *witch* (*wise woman*); саме під такою назвою працює сьогодні феміністська релігійна секта у Америці. Наведемо приклад:

Wicca, sometimes known as the Goddess Movement, Spirituality or the Craft, appears to be the fastest growing religion in America (Atlantic Monthly, Jan. 2001, P. 18).

Розглянемо зміну номінації жінки від її ролі у суспільстві. Якщо у 1920-ті роки простежувалося поширене функціонування таких мовних стереотипів як *virgin*, *woman-child* [1, 19], а у 1930-ті роки вони змінюються на *vamp*, то 1940-ві (особливо післявоєнний період) стають ерою *back-to-the-home movement*. Ідеальною у цей період сприймається така жінка, яка турбується про затишок та добробут у власному домі, виховує дітей та майже професійно виконує обов'язки домогосподарки [5, 234].

Образ жінки зазнавав значних змін. 1960-ті роки повернули образ Венери – спокусливої жінки (*Venus*); у 1970-ті активізується жіночий рух та у зв'язку з цим утворюються неологізми *libber* (зневажлива одиниця, яка вживається

відносно жінки, яка бореться за свої права – похідне слово від скорочення *lib* – *liberation*.)

Існують декілька засобів номінації феміністського руху, наприклад, *Fem Lib, Women's Lib, the Lib Movement*:

Even among the college males she interviewed for her book, sociologist M. Komarovsky found only 10 % she considered to be real libbers (Time, March 19, 1999).

The protesters (fall 1968, Atlantic City, NJ, Miss America pageant) were inaccurately branded bra-burners, an epithet that afterwards was widely applied to feminists [4, 125].

Лексема *sister* набуває додаткового значення – *a fellow*, оскільки феміністки часто називають одна одну сестрами.

Кінець ХХ століття був епохою неоконсерватизму в суспільному житті. Це відбивалося у сприйнятті жінки як нової Попелюшки. Виникає образ *Cinderella* для позначення слабкої жінки, про яку повинен турбуватися чоловік, бо вона надто тендітна, щоб забезпечити себе.

На початку ХХІ століття виникає образ нової жінки, що прагне чогось досягти: *New woman, achieving (up-and-coming) woman* навіть *superwoman* – ділова жінка, що поєднує успішну кар'єру з сімейними турботами та громадським життям [2, 30].

One Atlanta attorney says: "We are faced with having to become Supermen in response to today's Superwomen" (Atlantic Monthly, Jan. 2001, P. 18).

They are successful, achievement-oriented women, born in the 1940-ies and early 1950-ies (Atlantic Monthly, Jan. 2001, P. 18).

Жінок, які вдало поєднують кар'єру та родинне життя, називають *sequencer* - сумісницями:

Sequencer – a woman who combines career with family life [2, 86].

Протиріччя між новими та традиційними ролями жінки заслуговує на особливу увагу у контексті наукового дослідження. Проблема полягає у тому, що *new woman, superwoman* - жінка, яка досягла успіхів у професійній сфері, у політиці, у суспільному житті, залишається жінкою та її традиційне призначення – материнство – часто не співпадає з новими цілями та амбіціями сучасної жінки. Це суттєво вплинуло на поповнення словникового складу сучасної англійської мови. Лише декілька тематичних груп, на наш погляд, знаходяться на перетині двох напрямків:

- «жінка та зовнішність» (у тому числі одяг та косметика);
- «ведення/неведення домашнього господарства» (у тому числі найменування альтернативних способів впоратися з роботою по дому).

У зв'язку з тим, що нечисленність одиниць цих груп не дозволяє присвятити їм окремий підрозділ роботи, розглянемо їх у цілому.

Проблема стереотипних аспектів жіночого надзвичайно активізувалася останнім часом у зв'язку з ростом участі жінок у виробництві, комерційній діяльності, врядуванні, політиці. Успішна жінка повинна виглядати дійсно привабливою, доглянутою, справляти враження справжньої бізнес-леді. Жінки

все більше звертають увагу на послуги «індустрії вроди», яка швидко розвивається, пропонуючи все нові види процедур та ін.

Групу неологізмів вдосконалення зовнішності наповнили утворення *Paris lip, French knee, nose job, lifting, peeling, brussage, liposuction* – та інші назви пластичних операцій та спеціальних тренувань.

Tummy tucking, lifting rushes and vacuuming away the evidence of too much Ben and Jerry has become one of the last great outposts of fee-for service medicine (US News and World Report, 2007, Oct. 14).

Номінації нової ролі жінки супроводжується як градуальною опозицією феміністських маркерів за статусною ознакою, так і кількісною асиметрією, що виявляється у наявності лакун серед назв жінок та чоловіків у певних тематичних групах. У протилежному явищі – виникненні великої кількості синонімів для номінації осіб, що характеризуються соціально значимою ознакою, професією, родом діяльності. З метою виявлення кількісної асиметрії у співвідношенні назв чоловіків та жінок, було співставлено ряди феміністизмів та маскулінізмів та виокремлено пари, що ідентичні за твірною основою. Зауважимо, що пари відбирались за критерієм ідентичної форми твірної основи, хоча це не завжди передбачає ідентичність семантики похідних одиниць.

На початку XXI століття виникають назви нових, суто жіночих видів спорту: *step-aerobics, aquaerobics, body dance, city jam, callanetics, strollerobics*. Нові мами виховують дітей та займаються спортом, про що свідчить виникнення неологізму *strollerobics (stroller + aerobics)*. *Stroller* – це легка коляска, де спить дитина, поки мати займається фізичними вправами.

Оскільки особливою частиною жіночої привабливості є одяг, то сфера моди також постачає нові одиниці у мову фемінізму. Так, наприклад, розповсюджується евфемічна назва підборів *global female icon*:

To create her desired theme of woman's sexuality, Rowley uses global female icon – the high heel (Time, March 19, 1999).

У сучасних джерелах, присвячених моді, іменник *fashion* є активною словотвірною основою: *fashionable, fashionableness, fashionably, fashioned, fashionless, fashionist, fashion-monger, fashion-mongering, fashion-forward, fashionista, fashion-speak, fashionese*.

Унаслідок аналізу нових слів на позначення моди феміністками було виділено 14 семантичних складників слова *fashion*: *style, dress, new, way of life, identity, shape, behaviour, consumer, creation, designer, show, superiority, admiration, force*. Траплялися семантичні компоненти *style, dress* та *clothes*. За результатами семантичного аналізу, можна визначити моду як соціокультурне явище, у основі якого лежить сприйняття певних стилів убрання як актуальних на певний момент.

З'явився вираз *power dressing*, що позначає стиль жіночого одягу, який надає жінці впевненого, навіть агресивного вигляду:

Power dressing for executive women is dead. No one wants a square cut, double-breasted jacket with aggressive shoulders now (Dimensions, 2004, Spring, P. 26).

Виникли нові лексичні одиниці на позначення нових видів одягу: *tankini*, *camkini*, утворені засобом аналогії від *bikini*, і також позначають види купальних костюмів.

Tank top and briefer bottom and a combination of camisole like top with a bikini bottom (Houston Chronicle, 2000, May 25).

Сфера косметики та візажу є активною сферою неологічного поповнення: *wash-and-go*, *all-in-one*, *co-enzyme*, *collagen*, *metabolism*.

Утворено нові медичні терміни: *sex-change* (зміна статі), *sex-therapy* (лікування сексуальних розладів), *sex-surrogate* (партнер, найнятий задля цього лікування) [3, 82].

У зв'язку з посиленням зайнятості жінок у професійній діяльності, їх заклопотаність домашнім господарством стала історією. Це у першу чергу стосується приготування їжі, тому виникають багато типів їжі, що замінює домашні страви та, відповідно, назв видів альтернативного харчування. До цієї групи входять такі одиниці, як *deskfast* (швидкий сніданок на роботі, за робочим столом), *drive-through cuisine*, *drive-time dining* (обидві лексеми позначають снідання під час керування автомобілем), *one-handed food* (швидкий прийом їжі, «на ходу»), *fast-casual* (проміжний варіант між харчуванням вдома та в так званих кафе *fast-food*, неологізм утворено по аналогії з *fast-food*, але він позначає їжу трохи кращу, ніж у закусочних).

Отже, у час постфемінізму появляється номінація нової ролі жінки, що прирівнює її у правах із чоловіком. Сучасна жінка поєднує у собі два аспекти життя: кар'єру і материнство. Це спричинило появу не тільки нового ставлення до жінки, але й протиборство двох тенденцій: вербалізації іміджу «нової жінки» та поповнення лексичного ряду, який віддзеркалює традиційне, стереотипне ставлення до жіноцтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова А. Д. О некоторых лингвистических аспектах американизмов / А. Д. Белова, М. К. Михненко // Філологія і культура : зб. наук. праць. – К. : КНУ, 1999. – С. 15 – 20.

2. Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття : англо-український словник / Ю. А. Зацний, А. В. Янков. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 360 с.

3. Трир Йост. Европейские лингвисты ХХІ века / Йост Трир. – Москва : Центр гуманитарных научно-информационных исследований, 2001. – С. 75– 87.

4. Dowling C. The Cinderella Complex : Women's Hidden Fear of Independence / C. Dowling. – Douglas : Fontana, 1996. – 254 p.

5. Kramarae C. A Feminist Dictionary / C. Kramarae, A. Treichler. – Boston : Pandora Press, 2000. – 585 p.

ТЕРМІНИ ТА ЇХ МІСЦЕ У ФАХОВОМУ МОВЛЕННІ СФЕРИ ОСВІТИ

У сьогоднішньому світі компетентний фахівець – це фахівець, проінформований не лише про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості професійної взаємодії, а й той, хто на високому рівні володіє технологією професійної діяльності на базі набутих компетенцій, має високий рівень обізнаності в обраній професійній сфері. Науково-технічний прогрес наповнив мову новими поняттями, що властиві різним професіям. Мова представників різних галузей виробництва, народного господарства дедалі збагачується, і цей процес відбувається завдяки формуванню мови будь-якої професії, усуненню мовних примітивізмів, збагаченню науково-технічною, суспільно-політичною лексикою і термінологією.

У сучасному термінознавстві все більше уваги приділяється питанню функціонування термінів у мовленні, оскільки усне спілкування фахівців – не лише найбільш зручний та оперативний спосіб комунікації, а й має значний творчий потенціал.

Метою цієї статті є аналіз англomовної фахової лексики сфери освіти, зокрема з'ясувати роль та особливості функціонування термінів як у спеціальних так і в неспеціальних комунікативних ситуаціях.

Загальні теоретичні питання термінології та функціонування фахової лексики у мовленні розглядали А. Бурячок, І. Кочан, А. Крижанівська, І. Ковалик, Н. Непийвода, В. Захарчин, А. Крейтор, М. Москаленко, Т. Панько, Л. Симоненко, В. Разумейко, Н. Стефанова.

Термін – це одиниця будь-якої конкретної природної або штучної мови (слово, словосполучення, аббревіатура, символ, поєднання слова і букв-символів, сполучення слова і цифр-символів), що має термінологічне значення, яке може бути виражено або у словесній формі, або в тому чи іншому формалізованому вигляді і досить точно і повно відображає основні, суттєві на даному рівні розвитку науки і техніки ознаки відповідного поняття [4, 91]. Специфіка термінів, як особливого лексичного розряду слів, полягає в тому, що вони створюються лише в процесі виробничої та наукової діяльності й тому функціонують серед людей, що володіють відповідними науковими та виробничими реаліями [2]. Своєрідність лексико-семантичного статусу терміна у сфері усного спілкування спеціалістів полягає у “розмиванні” традиційних меж терміна не лише на синтагматичній, а й на парадигматичній осі. У результаті цього з'являються нові члени синонімічних і антонімічних рядів за рахунок професіоналізмів та професійних жаргонізмів, що, як правило, не включається у галузеву термінологію в силу своїх експресивних, ареальних і нормативних відмінностей від “еталонних” термінів [1, 205].

Англomовна термінологічна система сфери освіти характеризується як складне, стійке і водночас динамічне утворення, як сукупність лексичних засобів, які обслуговують тематично лімітовану комунікацію, а саме

англомовне спілкування, що відбувається у сфері освіти та / або присвячене освітянським проблемам [5, 4]. У її складі є певні ключові слова, що складають базову термінологію і входять до термінологічної системи як необхідні і обов'язкові елементи: наприклад, education, learning, training, навколо яких утворилася велика кількість термінологічних словосполучень: academic education, community education, higher education, innovative learning, interactive learning, physical training. Активними у створенні словосполучень є терміни school (alternative school, board school, grammar school), test (ability test, entry test creativity test), college (area college senior college, teacher college). В останні десятиліття в освітніх закладах англomовних країн використовується програмоване навчання (programmed instruction, computer-based instruction), комп'ютерне навчання (computer education), все більше застосовуються телекомунікаційні технології (telecommunication technologies), електронні бібліотеки (e-libraries), електронна пошта (e-mail) [5, 12–13].

Тож у фаховому мовленні сфери освіти функціонують кілька основних тематичних груп на позначення

- окремі галузі педагогічної діяльності (Educational Pedagogy, Social Pedagogy);

- методи педагогічних досліджень (observation, interview, test);

- моделі навчання (traditional education, interactive education);

- форми навчання (lesson, excursion, lecture, seminar);

- методи навчання (group discussion, textbook assignments, role playing, a drama);

- види навчальних закладів (public school, private school, magnet school, charter school);

- учасників педагогічної діяльності (student, tutor, mentor) тощо.

Тобто в англomовній науково-педагогічній літературі можна простежити широке вживання загальнолітературної лексики. За рахунок термінологізації загальноновживаних слів утворюються багатозначні терміни. Так, наприклад, термін college є належить до загальнолітературної мови і охоплює наступні значення: 1) університетський коледж (у Великій Британії); університет (у США); факультет університету (у США); 2) привілейована самоврядна середня школа з інтернатом (незалежна від уряду), коледж; приватна середня школа; 3) інститут, спеціальний вищий навчальний заклад (військовий, медичний); 4) коледж, середня школа (у Франції); 5) училище; 6) спеціальний курс лекцій (для отримання ступеня); 7) благодійний (навчальний) заклад, який існує на пожертвування тощо.

Разом зі стрімким розвитком науково-технічного прогресу у світі зростає необхідність постійного поповнення лексичного запасу будь-якої мови семантичними одиницями на позначення нових понять і предметів навколишньої дійсності. Сьогодні важливу роль у структурній ієрархії мови відіграють саме фахові термінологічні одиниці. Важливим аспектом поширення ролі термінів є поглиблення міжмовної взаємодії, коли терміни однієї мови передаються мовними засобами іншої, що в свою чергу, впливає не просто на встановлення відповідностей між двома мовами, але й на поповнення

лексичного запасу мови новими одиницями, розширенням горизонтів сприйняття нових явищ та предметів оточуючої дійсності й поглибленням знань про них.

Постійне зростання ролі науки у житті людини є соціальною основою для інтуїтивного сприйняття носіями мови особливої ролі терміна у різних процесах комунікації. Терміни давно перестали вважатися винятковою приналежністю мови наукових трактатів, де вони виконували свою загальнолексичну функцію – домінували спеціальне поняття. Вживання терміна поза межами наукової сфери надає йому специфічних функцій, за допомогою яких підкреслюється неординарність спеціальних лексичних одиниць [3].

Сьогоднішній день диктує свої вимоги до підготовки молодих фахівців сфери освіти, які повинні засвоїти термінологічні одиниці не лише рідною мовою, але й іншими мовами. Переклад з однієї мови на іншу все ще залишається на сучасному етапі найважливішим фактором не тільки зближення народів, проміжною ланкою, особливим “каналом” спілкування між людьми, але й є необхідним компонентом у сфері професійної діяльності фахівця, що дозволяє професіоналу бути в курсі будь-яких відкриттів у світі.

Отже, професійне мовлення сфери освіти є формою існування живої мови у навчальній діяльності, що функціонує, розвивається, виконує комунікативні функції, застосовується як спосіб передачі конкретного матеріалу. Широко функціонуючи як у спеціальних так і в неспеціальних комунікативних ситуаціях, терміни сфери освіти характеризуються багатозначністю (як правило внутрішньою полісемічністю), їм не властива така жорстка стильова закріпленість, замкненість, яка спостерігається в інших терміносистемах. Ця терміносистема є відкритою множинністю, яка черпає зі всього різноманіття мовних засобів все нові можливості для вираження значень, що виникають у процесі подальшого розвитку освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Григоренко Н. О. Структурно-семантичні особливості термінів у сучасній англійській мові [Електронний ресурс] / Н. О. Григоренко. – Режим доступу : elibrary.nubip.edu.ua/5846/1/10gno.pdf
3. Маковська О. О. Функціонування стоматологічних термінів та їх стилістичні характеристики [Електронний ресурс] / О. О. Маковська. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/23_D_2009/Philologia/49961.doc.htm
4. Овчаренко В. М. Термины, аналитическое наименование и номинативное определение / В. М. Овчаренко // Современные проблемы терминологии в науке и технике. – М. : Высшая школа, 1969. – С. 91–121.
5. Стефанова Н.О. Сучасна англійська термінологічна сфера освіти : автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.02.04 “Германські мови” / Н.О. Стефанова; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2004. – 20 с.

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Г. СПЕНСЕРА НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У ХІХ столітті завершується формування класичної педагогіки нового часу. У полі її зору опинилися невичерпні можливості та індивідуальність людини. Була усвідомлена неповторність людської особистості. У педагогіці Заходу відбувалося збільшення знань, запозичених з філософії та інших наук про людину та її виховання.

Великий внесок у розвиток педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття зробили ідеї Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, О. Конта, Дж. С. Мілля, К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, О.В. Духновича, Є.М. Водовозова, Лесгафта, М. Монтесорі та ін.

Значною популярністю у педагогічних колах в другій половині ХІХ ст. користувалися твори англійського філософа Герберта Спенсера (1820 -1903).

Педагогічні погляди Спенсера почали активно визнаватися та вивчатися після смерті вченого. Його ідеями цікавились як у рідній Англії так і за кордоном (Росія, США).

Педагогічним досвідом Спенсера цікавились такі видатні педагоги та громадські діячі П.Ф. Каптерев, К.П. Победоносцев, К.Д. Ушинський, М.І. Пирогов, Г.Б. Корнетов та інші.

Так, Константин Петрович Победоносцев у своїй статті " Герберт Спенсер о народном воспитании" визначає основну ідею Спенсера : всі знання та вміння людини формуються лише за допомогою досвіду. Победоносцев стверджував, що набуття досвіду повинно здійснюватися через спостереження та самостійні дії [1;316].

Отже, схильність людини до тих чи інших дій закріплюється лише через досвід, який набувається через повторювання дій людини.

Велику увагу на педагогічні ідеї Г. Спенсера звертав видатний російський педагог Петро Федорович Каптерев. У своїй роботі " Спенсеръ, как педагогъ, и его русскіе критики" він називає Спенсера одним із видатних представників сучасного англійського реалізму. Його педагогічні та психологічні ідеї мають тісний зв'язок з ідеями інших відомих педагогів, але вони набагато ширші та більш наукові.

У роботі подається класифікація діяльності людини за Спенсером. До неї входять:

1. ті види діяльності, які безпосередньо сприяють самозбереженню;
2. ті, які забезпечуючи життєві потреби, паралельно забезпечують самозбереження;
3. ті, які мають за ціль виховання та навчання потомства;

4. ті, які підтримують належні політичні та соціальні відношення;

5. ті, які відносяться до різноманітних видів діяльності, які заповнюють вільний час і використовуються для забезпечення смаку та відчуття [2;13].

Відповідно до поданої класифікації, автор вказує на ті галузі знань, які необхідні людині. Дії безпосереднього самозбереження, очевидні для кожного і засвоюються кожною людиною без допомоги будь-якої науки. А ось для опосередкованого самозбереження необхідно засвоїти такі науки, як фізіологія, фізика, хімія, біологія, соціологія, а також теорія виховання.

Каптерев П.Ф. поділяє думку Спенсера стосовно важливості фізичного виховання. Адже воно безпосередньо стосується самозбереження людини. Цитуючи англійського мислителя, автор погоджується із існуванням так званої фізичної моральності : "Повидимому, немногие осознают, что существует физическая нравственность. Обычные слова и действия людей подразумевают понятие, что они вольны обходиться со своими телами, как заблагорассудится. Расстройства, происходящие от неповиновения предписаниям природы, они рассматривают просто, как несчастья, а не как следствия своего нелепого поведения"[2;15].

Будучи реалістом стосовно фізичного виховання, Спенсер залишається таким же реалістом і в питаннях розумового та морального виховання. Він прагне, щоб під час процесів виховання та навчання, більше спостерігали за природою, притримувались її вказівок. Він засуджує та висміює усі штучні прийоми, які йдуть наперекір природі. Але П.Ф.Каптерев одразу тлумачить висловлювання Спенсера : " ...Спенсер не имеет в виду совсем устранить их влияние на питомца при умственном воспитании и предоставит все мудрому воздействию природы; нет, он хочет чтобы педагоги не противоречили природе своими усилиями, действовали бы заодно с ней, помогали бы ей"[2;15].

Каптерев запевняє, що у вихованні потрібно переходити від простого до складного, від невизначеного до визначеного. Навчання повинно бути наочним, приносити дітям задоволення.

Природна система морального виховання, перетворює батьків та вихователів із суворих карателів у служителів та тлумачників природи, але вона не вимагає від них холодного, безпристрасного відношення до вчинків дітей. Спенсер запевняє, що особисте батьківське засудження або схвалення є засобом керування ними.

Вслід за Спенсером, Каптерев стверджує, що виховна система повинна покращуватися поступово, разом із загальним розвитком життя. Скоріше життя змусить виховання прилаштуватись до себе, ніж навпаки.

Каптерев радить батькам та вихователям не чекати від дитини значної моральної досконалості, не встановлювати високих правил гарної поведінки для дітей. Моральна поспішність, як і розумова, веде до поганих наслідків. Високі моральні здібності розвиваються повільно, так як є дуже складними.

Тому необхідно обмежуватися помірним старанням та помірними результатами.

П.Ф. Каптерев підтримує думку висловлену Спенсером стосовно системи виховання. Ідеальну виховну систему не лише не можна реалізувати, але як би і була така можливість – не бажано. Тому що для ідеально вихованої особистості це принесе лише страждання особисто для неї та жодної користі для суспільства в якому вона живе. Тому автор позитивно відноситься до тієї суворості, яку діти отримують від учителів та батьків. Таким чином, вони готуються до ще більш суворого життя.

Педагогічні погляди Спенсера перегукуються із ідеями Л.М. Толстого. Як і Спенсер Толстий ставив дитину в центр педагогічного процесу, намагався приблизити її навчання та виховання до реального життя.

Л.М. Толстий, після ознайомлення із саксонськими школами, прийшов до висновку, що навчання побудоване на бездумному вивченні напам'ять не принесе ніякої користі. Герберт Спенсер також попереджає про небезпеку передчасного дитячого розвитку, а також про надмірну розумову напругу і закликає організувати навчальний процес таким чином, щоб не допустити перевтому учнів. Він вказує на ту шкоду, яку приносить механічне заучування, підкреслюючи, що надлишок погано засвоєного матеріалу обтяжує розум. Він був переконаний, що знання повинні здобуватися із досвідом.

Відомо, що для активізації навчальної діяльності велике значення має індивідуальний підхід до дитини. Л. М. Толстий постійно вивчав особливості своїх учнів, розрізняв кожну рису індивідуальності дитини.

Герберт Спенсер у своїй роботі " Виховання розумове, моральне та фізичне" також пропагує принцип індивідуального підходу до виховання дитини. Усі завдання, вправи, які даються вихователем повинні узгоджуватися із природнім процесом розумового, фізичного чи морального розвитку дитини. Обираючи предмети й засоби навчання, які найбільш цікаві для дітей, ми слідуємо законами природи й пристосовуємо наші дії до законів життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каптерев П.Ф. "Избранные педагогические сочинения"/ Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
2. Каптерев П.Ф. " Спенсер как педагог и его русские критики"// Народная школа, 1879, №1.
3. Победоносцев К.П. "Сочинения". Санкт-Петербург, "Наука" 1996. – 510 ст.

Суржикова Ірина
УДПУ імені Павла Тичини

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄПРИКМЕТНИКА НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Досягнення максимального паралелізму при перекладі, без сумніву, є можливим у мовах, які мають подібну граматичну будову, однак з тими, що базуються на різних граматичних структурах, виникають певні труднощі навіть при перекладі, на перший погляд, ідентичних граматичних явищ. Так, англійський дієприкметник можна віднести до цього розряду, оскільки специфіка його лексико-граматичних значень та парадигматичних форм зумовлює наявність певних відмінностей від українського дієприкметника. В результаті при перекладі англійського дієприкметника на українську мову виникає необхідність здійснення відповідних граматичних трансформацій, що є цілком логічним, оскільки, за висловом Л.С. Бархударова в цілому "...переклад можна вважати певним видом трансформацій, а саме міжмовною трансформацією." [2, 6]

Англійські дієприкметники теперішнього та минулого часу заслуговують на особливу увагу. Ці терміни, які вживаються для перекладу понять Participle I, Participle II на українську мову, є не зовсім адекватними, оскільки переклад здійснено шляхом застосування семантичних аналогій, які не в змозі цілком відобразити у назві поєднання властивостей українського прикметника, дієприкметника і дієприслівника. Крім того, англійські терміни the Present Participle „дієприкметник теперішнього” і the Past Participle „дієприкметник минулого часу”, дослівно перекладені на українську мову, також не в достатній мірі відображають їхні особливості, оскільки ці дієприкметники виражають швидше станові, аніж часові відмінності. При цьому на особливу увагу заслуговує походження обох дієприкметників, оскільки саме воно в значній мірі відображається у перекладі з урахуванням його синтаксичної функції. За висловом М.А. Апполової "Логіка мислення перш за все і чіткіше за все відображається саме у синтаксичній будові мови." [1, 6]

Оскільки дієприкметник поєднує свої дієслівні ознаки з прислівниковими і прикметниковими характеристиками, логічним є те, що у функції означення і предикатива у більшості випадків він перекладається означальним реченням або дієприкметником. В цьому випадку зреалізовується прикметниковий характер дієприкметника Ми надаємо перевагу означальному реченню у випадку з дієприкметником теперішнього часу, тоді як дієприкметник минулого часу, як правило, перекладається дієприкметником доконаного виду:

Напр. The child playing in the yard is Mary's elder son.

Дівчинка, яка гралась у дворі, з посмішкою подивилась на нас.

This guy is well-known among young reporters.

Цей чоловік добре відомий серед молодих репортерів.

Прислівниковий характер дієприкметника чітко прослідковується при перекладі дієприкметника у функції обставини різних типів, коли обидва

дієприкметники перекладаються обставинними підрядними реченнями, які вводяться сполучниками *коли, оскільки, хоча, ніби*, залежно від типу обставини. Досить часто при перекладі вживається сурядне речення, частини якого поєднують сполучники *і, а*. Цей варіант перекладу зазвичай визначається функцією супутньої обставини, характерної для дієприкметника теперішнього часу. Крім того, ця функція в українському перекладі досить часто реалізується у вигляді *дієприкметника*, який також передає значення дієприкметника у функції обставини порівняння і способу дії.

Напр. *Walking home she admired the apple-trees in flower.*

Прямуючи додому, вона милувалась яблунями в цвіту.

Having been informed of our arrival he was quite ready for everything.

Оскільки йому повідомили про наш приїзд, він був готовий до всього.

Дієприкметникові конструкції заслуговують на особливу увагу в плані перекладу, де слід брати до уваги лексичне значення дієприкметника, семантику дієслова, яке передує конструкції, синтаксичну функцію конструкції, а також наявність в українській мові відповідних засобів передачі того чи іншого значення.

The Objective Participial Construction іноді розглядається як аналог the Objective-with-the-Infinitive Construction, однак проведення аналогій здається доцільним лише у випадку її вживання після дієслів чуттєвого сприйняття. Але навіть у цьому випадку існують виключення, коли йдеться про дієслово „to find” у значенні „побачити, застати”, оскільки після нього інфінітивна конструкція ніколи не вживається. В цілому ж ця дієприкметникова конструкція має свої особливості вживання, серед яких, в першу чергу, переважно пасивне лексичне значення по відношенню до виконавця дії.

Як правило, ця конструкція з дієприкметником теперішнього часу передається українською мовою шляхом вживання з’ясувального речення після сполучників *як, що, коли*.

Напр. *Coming back to the room, I found all the papers scattered around.*

Повернувшись до кімнати, я побачив, що всі папери розкидані довкола.

Дієприкметник минулого часу у дієслівній частині конструкції не змінює структуру речення, залишаючи актуальним з’ясувальне речення з відповідними сполучниками, однак зазвичай передає пасивне значення. Іноколи в українському перекладі досить вдало звучить варіант з дієприкметником.

Напр. *He considered the problem solved.*

Він вважав проблему розв’язаною.

Якщо конструкція вживається після дієслова *to have* у значенні примусовості виконання дії, в українському перекладі використовується неозначено-особове речення.

Напр. *She had a beautiful wedding gown made.*

Їй пошили чудову весільну сукню.

The Subjective Participial Construction не належить до числа часто вживаних конструкцій, оскільки подібні значення досить широко передаються відповідним інфінітивним аналогом. В основному ця конструкція перекладається неозначено-особовим реченням.

Напр. The children were seen running merrily around the yard.

Бачили, як діти весело бігали по двору.

The Nominative Absolute Participial Construction становить певні труднощі при перекладі завдяки своїй структурі, відносній відокремленості від головного речення та синтаксичним функціям. Однак саме вони відіграють головну роль у визначенні шляхів перекладу. Як правило, вона перекладається підрядним або сурядним реченням, що вводиться різними сполучниками залежно від типу обставини.

У функції обставини часу конструкція перекладається підрядним реченням після сполучників *коли, після того як*.

Напр. The work done, she sighed with relief.

Коли роботу було завершено, вона зітхнула з полегшенням.

У функції обставини причини переклад конструкції вимагає підрядного речення зі сполучником *оскільки*. Іноді самій конструкції при перекладі не передує сполучник, однак підрядне речення, яке слідує за ним, вводиться сполучником *а тому*:

Напр. It being too cold, he didn't feel like swimming in the lake.

Оскільки було надто холодно, йому не хотілося плавати в озері.

Як обставина умови ця конструкція в українському перекладі передбачає підрядне речення з сполучниками *якщо, за умови що*:

Напр. The weather permitting we can admire the beauty of this quiet nook.

Якщо погода не зіпсується, ми можемо помилуватися красою цього тихого куточка.

Конструкція у функції супутньої обставини вимагає при перекладі дієприслівника або сурядного речення після сполучників *і, а*.

Напр. She looked at me her hands clasping nervously.

Вона дивилася на мене, а її руки нервово стискалися/нервово стискаючи руки.

The Prepositional Absolute Participial Construction має значну структурну подібність до вищезгаданої конструкції, а її переклад визначається синтаксичною функцією супутньої обставини, що в українському варіанті передається сурядним реченням зі сполучниками *і, а*, а також дієприслівниковим зворотом.

Напр. Mary left the room, her fiance following her hastily.

Мері вийшла з кімнати, а за нею поспіхом прослідував її наречений.

Розглянуті дієприкметники в контексті достатньо широкого діапазону шляхів їх перекладу, дозволяють дійти висновків про те, що широка парадигматична варіативність їхніх форм вимагає чіткої системи знань студента-філолога щодо їх значень та особливостей вживання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аполлова, М.А. Specific English (Грамматические трудности перевода) / М.А. Аполлова. - М.: "Международные отношения", 1977. - 136 с.
2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. - М.: "Международные отношения", 1975 - 240 с.
3. Корунець, І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) / І.В. Корунець. – Вінниця: „Нова книга”, 2001. – 448с.

Суржикова Юлія
УДПУ імені Павла Тичини

КРИТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК КОМПЛЕКСНЕ ПОНЯТТЯ ОЧИМА ДЖО КІНЧЕЛО

Основоположником сучасної критичної педагогіки називають П. Фрейре, який пропагував вчення, що поєднує в собі постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічне тлумачення культури, концепцію людської гуманності, критичну свідомість та моделювання ідеалу викладача.[1, 92] Його послідовники Генрі Жиру, Майкл Епл, Бел Хукс, Пітер Макларен та ін. внесли свою контрибуцію у її тлумачення та розвиток ідей. На нашу думку на особливу увагу заслуговує бачення критичної педагогіки як комплексного поняття, висловлене Джо Кінчело у його книзі "Основи критичної педагогіки" .[2]

Критична педагогіка позиціонується автором як комплексне поняття, яке ставить високі вимоги до практиків, котрі пропагують її. Навчання критичної педагогіки це більше, аніж вивчення кількох педагогічних прийомів чи знання, яких потребує навчальний план, офіційні стандарти, або підручник. Послідовники критичної педагогіки повинні розуміти не лише глибину предмета дослідження, а й особливості політичної структури школи. Вони також повинні бути обізнаними у багатьох культурних сферах: телебаченні, радіо, популярній музиці, кіно, Інтернеті, молодіжних субкультурах та ін.. Вони повинні усвідомлювати як діє влада, щоб формувати особистість і пригноблювати відповідні групи, спосіб функціонування суспільного регулювання, комплексні процеси расизму, гендерні, класові, культурні проблеми, гетеросексуальність, релігійна нетерпимість та ін.; культурний досвід учнів, розмаїття методів навчання; все те, що формує навчальний план; часто досить суперечливі цілі навчання. Критична педагогіка кидає виклик вчителям, керівникам освітніх установ, учням, спонукаючи їх зануритись у цей непростий світ критичної педагогіки. [3]

Наступний постулат щодо підґрунтя критичної педагогіки полягає в ідеї про те, що критична педагогіка базується на соціальному і освітньому баченні справедливості і рівності. На думку Дж. Кінчело, в сучасному світі ми бачимо

нескінчені спроби реформувати школу, що не приносять жодних покращень. Автор висловлює ідею, що бачення освіти та її мета запропоновані критичною педагогікою вимагають фундаментального переосмислення та бачення нової концепції:

- що здатна досягти людина;
- ролі суспільного, культурного і політичного у формуванні особистості;
- зв'язок із спільнотою і школою;
- те, як діє влада з метою створення цілей освіти, які не завжди відповідають інтересам школярів;
 - те, як освіта впливає на життя учнів із соціально-незахищених груп;

Бачення критичної педагогіки базується на соціальних, культурних, когнітивних та політичних контекстах. Дж. Кінчело підкреслює, що чимало вчителів щодня докладають зусилля для того, щоб послабити негативний вплив системи, але їм надзвичайно потрібна допомога колег-однодумців. Критична ж педагогіка надає таку допомогу вчителям, які хочуть пом'якшити вплив влади на учнів. Саме тут школи як політичні інституції поєднуються з занепокоєнням критичної педагогіки щодо створення суспільного і освітнього бачення, яке допоможе вчителям спрямувати їхню професійну практику у потрібне русло. Кожного разу, коли вчитель створює нову педагогічну ідею він неодмінно створює певне політичне бачення. Ці дві дії є нероздільними.

Здатність діяти, виходячи з політичних міркувань є одним з найскладніших завдань критичної педагогіки. Протягом десятиліть багато консервативних педагогів брали участь у так званому «Великому запереченні» політичного виміру освіти. Важливий аспект цього «Великого заперечення» полягає в тому, що освіта повинна стояти осторонь політики, це саме те, що і робить традиційна освіта. Критична педагогіка проголошує, що такі заяви ґрунтуються на нерозумінні влади. Ми повинні розкрити приховану політику, яку називають нейтральною. Коли освіта робить вигляд, що вона політично нейтральна, як це було у нацистській Німеччині, вона підтримує домінуючу існуючу владу. Визнання такої освітньої політики передбачає, що вчитель має свою точку зору і доносить її до учнів. Однак він немає права нав'язувати цю точку зору своїм учням. Це і є основний постулат критичної педагогіки.

Дж. Кінчело стверджує, що знання і викладання це не просто інтелектуальні і наукові, але також розумові та чуттєві види діяльності. Критична педагогіка спрямована на звернення та втілення цих живих, ефективних та емоційних вимірів щоденного життя, завдяки чому школярі об'єднуються в групи, чи працюють індивідуально. Послідовники критичної педагогіки звертають велику увагу на прошарки суспільства, котрі страждають, чи на життя яких має вплив бідність і дискримінація. Критичні педагоги шукають причини цих страждань через призму ідеологічної, правлячої та регулюючої сили.

Насправді, основа критичної педагогіки сконцентрована на силі та пригнобленні людей та врегулюванні суспільного порядку. Герберт Маркус, один із засновників Франкфуртської школи педагогічної теорії та Пауло

Фрейре були глибоко враженні стражданнями людей, які вони побачили в післявоєнний період в Німеччині та Бразилії.

Однак Дж. Кінчело наголошує на тому, що критична педагогіка розвиває та управляє розумінням світу та викладацьким мистецтвом. Прибічники критичної педагогіки вважають, що страждання це штучно створений феномен, який ні в якому разі не повинен існувати.[3] Щоб викоринити такі страждання як звичайний народ, так і влада повинні перш за все мати спільне бажання зробити це. Інколи освіта і навчання відсторонюють школу від людських страждань. Звичайно це неприйнятно для послідовників критичної теорії. В критичній педагогіці теоретична сфера завжди взаємодіє з практичною, продукуючи спільну діяльність, що піднімає рівень освіти.

Ще одна важлива ідея полягає у тому, що критична педагогіка проголошує, що школи не ображають учнів, хороші навчальні заклади не звинувачують дітей у їх невдачах чи принижують у їх власних поглядах та ідеях. Одну з останніх книг Джо Кінчело почав із цитати: «Я не довіряю школам». В своїй роботі автор доносить ідею, що педагоги повинні бути дуже стурбовані цілями, які досягаються в школі. Сучасні школярі не володіють конкретною інформацією про трагічні події, які ставалися в історії. Але це не є виною вчителів, тому що вони теж є продуктом сучасного несвідомого суспільства.

Розуміння того факту, що освіта завжди пов'язана з політикою, тому що саме вона сприяє пануючій культурі, зменшує значення маргіналізованої культури, однак саме критична педагогіка не дозволяє упускати такі аспекти сучасної освіти. Саме в цьому напрямку працюють прибічники критичної педагогіки, не дозволяючи зробити школи місцем, де дітей ображають, чи завдають болю.

Дж. Кінчело твердо переконаний, що виключення соціальних, культурних та економічних аспектів з навчання часто призводить до трагічних наслідків для школярів. Багато освітян під впливом психометрії і основних напрямків психологічної освіти будують навчання у школах на принципах розуму і академічних здатностей, в той же час відділяючи його від соціального, економічного та культурного впливу. З часів Платона теорія розуму була представлена, щоб виправдати соціально-економічну нерівність і низьку якість освіти. Завжди вважалося, що найнижчий та найбідніший прошарок суспільства є дефектним. Люди середнього класу часто вважають, що бідність - це вже ознака невдач в житті. Багато освітян та психологів здається не дуже стурбовані тим, що визнання невдач та неуспішності впливає на дітей із соціально неблагополучних сімей.

Підсумовуючи, Дж. Кінчело наголошує на розумінні того, що через расову чи соціальну нерівність, школярі можуть прийти до висновку: щоб досягти успіху потрібно повністю відмовитися від своєї національної приналежності. Критичні педагоги вважають це крадіжкою «культури, мови, історії та цінностей». І саме вони працюють над тим, щоб усунути цю крадіжку, допомагаючи їм пригадати хто вони є насправді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайденок, В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. / В. Гайденок // Філософія освіти 2(4) / 2006. - С.91-98
2. Kincheloe, Joe Critical Pedagogy Primer. / J. Kincheloe. - New York: Peter Lang, 2005. – 189 p.
3. Steinberg, Shirley Thirteen Questions: Reframing Education's Conversation: 2nd Edition - New York: Peter Lang Publishing, 1996 (Co-edited with Joe L. Kincheloe). – 250 p.

Тушна Т.С .
УДПУ імені Павла Тичини

АКТУАЛЬНІСТЬ СЬОГОДЕННЯ: ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Постановка проблеми: В наш час актуальною є проблема навчання та виховання дітей із вадами. Діти з порушенням розвитку потребують особливої уваги, турботи як від батьків так і від педагогів. Тому кожен працівник освіти зобов'язаний гуманно ставитися до виховання дітей з особливими потребами.

Аналіз актуальних досліджень:Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, В. Ляшенко, І. Іванова, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, С. Максименка в них обґрунтовано принципи положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. В дослідженнях вчених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей.

Мета статті:Тому метою інклюзивного навчання є покращення навчального середовища, в якому вчитель і учні відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Виклад основного матеріалу:

Інклюзивна освіта – перспектива нова
Хоч різні можливості, різні права!
Кожна дитина це цілий світ

Нинішній погляд на дітей із порушеннями дає змогу стверджувати, що кожна дитина може навчатися та здобувати відповідно до її психофізичного розвитку освіту. Створення альтернативної форми навчання що відповідала б потребам кожної неповноцінної дитини, надання їй максимальної підтримки в процесі пристосування до життя стало першочерговим завданням усіх, хто з нею стикається. В наш час у життя впроваджуються нові методи, наукових концепцій, дослідження в яких розглядається виховання дітей з різними психофізичними порушеннями. Одним з таких методів є запровадження в Україні інклюзивної освіти, що швидкими темпами набирає розвитку, адже таких дітей народжується все більше. Тому така освіта передбачає спільне перебування дітей із порушеннями в розвитку із здоровими однолітками. Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в шкільному середовищі. Не дивлячись на те, що інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення різних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише з боку вчителів та персоналу школи, а й ровесників, батьків, членів родини. Адже саме хороше сімейне виховання має свої унікальні особливості, які дуже ефективно впливають на становлення майбутньої людини і громадянина. Погане ж сімейне виховання майже завжди призводить до непоправних втрат у формуванні потрібних нам людських рис дитини. В таких випадках ніяке, навіть добре організоване суспільне виховання практично не може відновити ці втрати.

Інклюзивне навчання означає, що всі учні можуть навчатися в школах за місцем проживання, в загальноосвітніх класах, в яких в разі необхідності їм буде надаватися підтримка як у навчальному процесі, так і з перепланування школи, класів, програм і діяльності з тим, щоб всі учні без виключення навчалися і проводили час разом. Інклюзивне навчання ґрунтується на правах людини і принципах рівності, спрямоване на всіх дітей і дорослих, особливо тих, хто є виключеним з загальної системи навчання, це процес усунення бар'єрів в системі освіти та системі підтримки. Перевагами інклюзивного навчання є те що діти отримують. Воно дозволяє їм розвивати індивідуальні сильні сторони і таланти, приймати всіх дітей без виключення в загальноосвітню шкільну систему і суспільство, працювати над досягненням індивідуальної мети беручи участь в житті громади та їхнього класу, залучати батьків в процес навчання і життя школи, розвивати культуру поваги і належності до школи, мати можливість навчатися і поважати різні здібності інших, створювати дружні стосунки з іншими дітьми.

Згідно цього кожен фахівець повинен характеризуватися майстерністю, умінням приймати дитину такою якою вона є, взяти до уваги її сильні та слабкі

сторони і працювати з нею. Педагог повинен володіти базою знань, але окрім професійних навичок повинен мати міцний пласт інтелектуальних надбань, адже вчительська праця це не тільки навчання дітей, а й це формування майбутньої особистості. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), лише 20% народжених дітей умовно вважається здоровими, інші або страждають порушенням психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між здоров'ям і хворобою. Визнання практикою дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти.

Висновки: Отже, інклюзивна освіта насправді є актуальністю сьогодення тому що, дуже багато дітей з порушеннями потребують індивідуальної допомоги з боку соціальних педагогів, дефектологів, реабілітологів. Також метою молоді є впровадження новітніх методів навчання адже таким дітям потрібно соціалізуватися у суспільстві, повноцінно розвиватися та навчатися. Я вважаю, що проект «Інклюзивна освіта» на даний момент має хороші успіхи адже саме така освіта передбачає особистісно-орієнтовані підходи, методи навчання для кожної дитини, з урахуванням її особливостей, здібностей, психофізіологічних порушень. Інклюзивна освіта - перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного життя в суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх своїх членів у різні види діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності

ЛІТЕРАТУРА

1. Валентик, Н. Інклюзивна освіта: за і проти / Н. Валентик // Директор школи (Шкільний світ). - 2010. - №14/15. - С. 45-58.
2. Валицкая, А.П. Инклюзивное образование — образование для всех / А.П. Валицкая, В.А. Рабош // Социальная педагогика. - 2009. - №1. - С. 18-22.
3. Ворон, М. Інклюзивна освіта: українські реалії / М. Ворон, Ю. Кавун // Підручник для директора. - 2006. - №6. - С. 66-71.
4. Дорохова, Е.С. Организация инклюзивного образования в системе дополнительного образования для детей / Е.С. Дорохова // Методист. - 2009. - №7. - С. 28-334.
5. Коваленко, О. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами / О. Коваленко // Освіта України. - 2009. - №90. - С. 1-2.
6. Колупаєва, А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / А. Колупаєва // Практика управління закладом освіти. - 2010. - №4. - С. 8-12.
7. Софій, Н. Діти з особливими освітніми потребами / Н. Софій, Ю. Найда // Підручник для директора. - 2007. - №5. - С. 61-71.
8. Шинкаренко, В. Дітям з особливими потребами — рівний доступ до якісної освіти / В. Шинкаренко // Вихователь-методист дошкільного закладу. - 2009. - №10. - С. 4-8.

9.Ярмошук, І. На шляху до інклюзивного навчання / І. Ярмошук // Математика в школі. - 2010.- №1/2. - С. 51-54.

10.Ярмошук, І. Інклюзивне навчання в системі освіти: [особливості роботи зі студентами з особливими психофізичними проблемами] / І. Ярмошук // Шлях освіти. - 2009. - №2. - С. 24-28

Фещенко Олексій
УДПУ імені Павла Тичини

СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ ТА ВИДИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ

Не дивлячись на те, що термін «концепт» давно і успішно використовується в лінгвістиці, проблема його характеристик, зокрема, структурних залишається актуальною. Неоднозначне тлумачення внутрішньої організації концепту цілком виправдане. Оскільки концепт – це складна та по своїй природі, багатшарова та багатогранна, ментальна категорія[Степанов 2001].

Факт наявності у концепту визначеної структури в когнітивній лінгвістиці визнаний давно і є беззаперечним. Однак єдиного підходу до структури і класифікації концептів вчені ще не знайшли. В зв'язку з цим деякі дослідники пропонують різні концептуальні моделі. Наприклад, Н. Стернин, при розгляді концепту пропонує польову модель концепту. Він виділяє в будь-якому концепті, незалежно від його типу базовий шар, що складається із чуттєвого образу. В більш складних концептах додаткові когнітивні ознаки нашаровуються на базовий шар. Ознак може бути багато, вони можуть створювати відносно автономні концептуальні(когнітивні) шари та нашаровуватись від більш конкретного шару до більш абстрактного.

Таким чином, базовий шар концепту – це чуттєвий образ, що кодує концепт як розумову одиницю. Когнітивні шари, що відображають розвиток концепту, його відносини з іншими концептами доповнюють базовий когнітивний шар. Когнітивними ці шари називаються тому, що вони відображають визначений результат пізнання зовнішнього світу, тобто результат когніцій. Когнітивні шари створюються концептуальними ознаками.

Сукупність базового шару та додаткових когнітивних ознак і когнітивних шарів складають об'єм концепту та визначають його структуру. Базовий когнітивний шар з чуттєво-образним ядром є у кожного концепту, а численних когнітивних шарів у концепті може не бути[Стернин 2001].

Можна сказати, що структура концепту включає наступні шари:

- 1) ядро – найбільш стійка частина концепту, що містить конкретно-образні характеристики денотата;
- 2) базові шари, що розподіляються від менш абстрактних до більш абстрактних. Їхня кількість в свідомості різних людей відрізняється.

3) периферія – інтерпретаційне поле концепту, що містить оцінки та тлумачення змісту ядра концепту в національній, груповій та індивідуальній свідомості[Стернин 2001].

В свою чергу Ю. Степанов пропонує виділяти «шари» концепту, що містять:

- 1) основний, актуальна ознака;
- 2) «пасивний» шар, що містить одну або декілька додаткових ознак;
- 3) внутрішню форму, не усвідомлювану в повсякденному житті, але ту що визначає зовнішню, знакову форму вираження концептів.

В базовому шарі концепт актуальний для кожного носія культури та існує як засіб «взаєморозуміння та спілкування». В «пасивному» шарі концепт належить концептосферам окремих соціальних груп людей. Внутрішня форма відома лише спеціалістам та її вияв зв'язаний з аналітичною роботою дослідника[Степанов 2011:48]. Для вивчення внутрішньої форми потрібно звертатися до матеріалу народних обрядів та звичаїв, тобто шукають буквальний сенс[Степанов 2011:42]. Для вивчення пасивного шару концепту рекомендується звернутись до діахронічного аналізу словника, зіставляючи його з особливостями розвитку суспільства. Актуальний шар розглядається, перед усім, з соціального боку, тобто категорії когнітивної свідомості виявляються шляхом синхронного аналізу.

С. Воркачев, В. Карасик, Г. Слышкин пропонують поділ структури концепту на складові. Понятійна, або фактуальна, складова відповідає ядерній частині концепту в якій відображена його ознакова та дефініційна структура, цей компонент являє собою своєрідний «каркас» концепту. Понятійний елемент формуються актуальною інформацією про реальний об'єкт дійсності, який слугує основою для утворення концепту загалом.

Ціннісна складова лінгвокультурного концепту обумовлена культурологічною сутністю і цьому сенсі являється найбільш значимою. Цей елемент вважається «сильною» точкою свідомості, навколо якої групується концепт. Як підкреслює С. Иванова, ціннісна складова «змінює концепт по мірі його входження і локалізації в загальній системі культури та культурних цінностей»[Иванова 2004:179].

Від центральної частини до периферії «векторно» розходяться асоціативні ознаки, які формують образний елемент концепту[Карасик 1992]. В основі образного компоненту лінгвокультурного концепту лежать «релевантні ознаки практичного знання», «чуттєві» характеристики предметів, явищ, подій, відображених в пам'яті людини[Карасик 2001]. В образний елемент концепту входять всі наївні уявлення, закріпленні в мові, внутрішні форми слів, що слугують вираженню концепту[Слышкин 2000:13].

С.Иванова розвиває культурологічний підхід до структури концепту. На її думку, структура концепту включає в себе лінгвістичну, когнітивну, культурологічну, психологічну складові та має раціональну специфіку[Иванова 2004:92]. Лінгвістична складова зводиться або спрягається з семантикою відповідного мовного знаку. Когнітивна складова пропонує

інформативну одиницю, деякий «квант» пізнання світу, одиницю ментального лексикону, відображену в людській психіці [Когнитивный словарь 1996:90]. В когнітивному сенсі концепт позначає «будь-яку довільно виділену ділянку семантичного поля мови» [Слышкин 2000:11], що і складає труднощі аналізу та вивчення цього явища. Культурологічна складова концепту включає ціннісний аспект [Слышкин 2000:11-12], понятиний та образний елементи [Карасик 1996].

Теоретичні знання про структуру концептів виявились основою для проведення різних видів концептуального аналізу. Е. Кубрякова визначає концептуальний аналіз як «пошук тих спільних концептів, які підведенні під один знак і визначають буття знаку я відомої когнітивної структури» [Кубрякова 1996:85].

Під концептуальним аналізом розуміється виявлення характеристик концепту через значення мовних одиниць, що репрезентують цей концепт, їхні словникові тлумачення, мовленнєві контексти.

Зміст концепту може бути виявлено в результаті проведення концептуального аналізу, в основі якого лежить теорія образної схеми (imageschema), що розроблена М. Джонсоном. Він визначає образну схему наступним чином: «Образна схема – це динамічний зразок наших процесів сприйняття та наших моторних програм, який надає зв'язність нашому досвіду» [Джонсон <http://www.eu.spb.ru>].

М. Джонсон вважає, що:

- ми розуміємо світ головним чином на підставах нашого фізичного, тілесного досвіду;
- фізичний досвід, базований на наших 5 відчуттях, являється тим, що ми розуміємо буквально;
- більшість абстрактних концептів є розширенням фізичних.

Існують деякі звичайні способи, якими образно-схематичні значення переносяться з однієї просторової ситуації на іншу та з просторових ситуацій на непросторові. Вони описуються як перетворення образних схем (imageschematransformations). Поняття образних схем і перетворення сприяють, наприклад, семантичному аналізу прийменників. Дослідження чітко показують, що ми розуміємо абстрактні концепти як перетворення фізичних понять.

М. Джонсон [Johnson 1983] не стверджує, що можливо скласти список всіх образних схем, які використовуються в повсякденному житті та пропонує частковий список із 27 образних схем, щоб дати уявлення про їх різноманітність:

- CONTAINER(вмістилище)
- BLOCKAGE(перепона)
- ENABLEMENT(забезпечення можливості)
- PATH(шлях)
- BALANCE(рівновага)
- COUNTERFORCE(протидіюча сила)
- ATTRACTION(тяжіння)
- LINK(зв'язок)
- COMPULSION(примус)

FULL-EMPTY(повне-пусте)
ITERATION(повторення)
SURFACE(поверхня)
NEAR-FAR(близько-далеко)
MERGING(сяйво)
MATCHING(схожість)
CONTACT(контакт)
OBJECT(об'єкт)
SCALE(шкала)
RESTRAINT REMOVAL(усунення перешкоди)
SPLITTING(поділ)
SUPERIMPOSITION(накладення)
PROCESS(процес)
COLLECTION(кількість)
MASS-COUNT(маса-обчислюване)
CENTER-PERIPHERY(центр-периферія)
CYCLE(цикл)
PART-WHOLE(частина-ціле)

М. Джонсон приходять до висновку, що в цілому, образні схеми:

- не зв'язані лише з одною формою сприйняття;
- є частиною нашого досвіду на рівнях сприйняття, та структури

подій;

- забезпечують зв'язність людського досвіду через різні типи пізнання, від рівня індивіда до рівня суспільних структур;
- є гештальт-структурами.

Схожий підхід до концепту відображається в теорії метафор, запропонованою Дж. Лакоффом та М. Джонсоном. Автори теорії припускають, що велика частина нашої буденної концептуальної системи по своїй природі метафорична. Основний тезис когнітивної теорії метафор, зводиться до наступної ідеї: в основі процесів метафоризації лежать процедури обробки структур знань-фреймів та сценаріїв. Знання, що реалізуються в фреймах та сценаріях, являють собою узагальнений досвід взаємодії людини з оточуючим світом. Особливу роль грає досвід безпосередньої взаємодії з матеріальним світом, що відображається на мовному рівні, зокрема, у вигляді онтологічних метафор.

В когнітивних дослідженнях прийнято розрізняти метафору як термін від метафоричного вираження. Під метафорою мається на увазі концептуальна метафора(conceptual metaphor) – спосіб думати про одну область через призму іншої, наприклад «кохання – це подорож».

Застосування підходів до концепту, в основі яких лежить теорія метафор або поняття образної схеми може призвести до різних результатів. При аналізі концепту з точки зору теорії метафор, кількість груп та варіантів класифікації може іноді бути необмежено. Дослідник може створювати все нові та нові групи, даючи їм свою назву та отримуючи велику кількість результатів. Теорія образних схем дозволяє отримати узагальнені висновки.

Автор теорії когнітивної граматики, Рональд Лангакер, признає що більшість лексичних одиниць має групу взаємодіючих сенсів, які можна рахувати зв'язаними. Основна ідея складається з того, що одні концепти припускають інші для своєї характеристики. В результаті концептуального аналізу вибудовується ієрархія концептуальної складності. Структури високого рівня виникають в результаті когнітивних операцій зі структурами більш низьких рівнів. Важливо підкреслити, що в когнітивній граматиці значення складноговираження включає в себе не тільки семантичну структуру, що представляє його сукупний сенс, але і шлях його складання(compositionalpath) – ієрархію семантичних структур, що відображає його послідовну збірку із значень складових частин[Langacker 1991a:10].

Інші підходи до концептуального аналізу нам пропонують російські вчені. Наприклад, представники воронежської школи, З. Попова та И. Стернин розглядають концепт як «деякий чуттєвий образ, до якого «прикріплені» знання про світ,що складають зміст концепту»[Попова, Стернин 2001:57]. Вони використовують в своїх дослідженнях наступні методи аналізу та опису концепту:

- вибір ключового слова;
- аналіз лексичної сполучуваності ключового слова;
- вільний асоціативний експеримент;
- побудова лексико-фразеологічного поля ключового слова;
- аналіз синонімів ключового слова;
- побудова лексико-граматичного поля ключового слова;
- аналіз художніх текстів;
- аналіз усного мовлення[Попова, Стернин 2001:101].

Всі вище перераховані підходи до концептуального аналізу базуються на різних поглядах на природу та структуру концепту. Лінгвісти пропонують різні тлумачення концепту, що зводяться до чотирьох основних напрямів – психологічного, лінгвістичного, когнітивного та культурного. Ще більш різноманітними є підходи до структури концепту.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковаяличность, концепт// Вопросыязыкознания. - 1990. - №4. -С. 86-92.
- 2.Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковаяличность, концепт: становлениеантропоцентрическойпарадигмы в языкознания // Научныедокладывысшейшколы. Филологические науки. - 2001. - № 1. — С. 64-71
- 3.Иванова СВ. Культурологический аспект языковыхединиц. - Уфа, 2002.-114 с..
4. Карасик В.Н. Культурныедоминанты в языке // Языковаяличность:культурныеконцепты. - Волгоград - Архангельск: Перемена, 1996.-С.3-16;
5. Стернин И.А. Лексическоезначение слова. — Воронеж: Изд-во

ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА КУЛЬТУРУ ТА ОСВІТУ

У світовому масштабі глобалізація означає більше, ніж потоки грошей, технологій, товарів і послуг. Це – зростаюча взаємозалежність населення Землі, це процес, що об'єднує не лише економіку, але й культуру, інформаційну галузь, технології та управління. У такому розумінні глобалізація приводить до нового цікавого явища, яке можна визначити як віртуальне звуження світової цивілізації. Тобто люди, що знаходяться в різних куточках планети, але за рахунок комп'ютерних мереж, засобів зв'язку, швидкісного транспорту не відчують територіального розмежування, а споживаючи ті ж самі продукти і товари, користуючись одними й тими ж технологіями і послугами, набувають подібних звичок і елементів культури. Такий вплив на культуру окремих країн може мати небажані наслідки, коли їхні традиційні культурні цінності опиняються під загрозою [1].

Сучасний етап глобалізації світового соціально-економічного простору є не чим іншим, як переходом до нової моделі світової інтеграції, що відповідає постіндустріальному, інформаційному типу розвитку. Глобалізація інформаційних мереж одночасно викликає як до об'єднання людей, так і їх роз'єднання. На рівні особистості це виявляється в посиленні зв'язків і причетності до подій у світі, а також – у відчуженні, зануренні у віртуальний світ образів і подій, у втечі від реальності. Відбувається послаблення зв'язків особистості з певним середовищем або групою, що раніше виступала певною системою норм, цінностей, стандартів поведінки [2].

Охопила глобалізація і освіту. Сьогодні в освіті швидкими темпами відбуваються два процеси, які варто розрізнити – інтернаціоналізація навчальних закладів та глобалізація освіти. Інтернаціоналізація - це розширення двосторонніх і багатосторонніх зв'язків і контактів між навчальними закладами різних країн на основі рівноправного і взаємовигідного співробітництва. Її мета – підвищення ефективності освітньої і науково-дослідної роботи, в ідеалі доведення її до кращого світового рівня, розширення мобільності викладацького й учнівського (студентського) персоналу. Що стосується глобалізації, тут не існує рівності. Натомість є підпорядкування освіти інтересам могутніх іноземних транснаціональних корпорацій, які нав'язують свої стандарти навчання, свою мову спілкування, не рахуючись з національними особливостями, витісняють національні мови – носіїв самотніх культур [3, с.26].

Глобалізація в освіті, як і в інших галузях є об'єктивним, але далеко неоднозначним процесом. Його головна небезпека вбачається дослідниками в тому, що замість єдності в багатоманітності і розширення освітніх можливостей можна одержати сумну уніфікацію, одноманітність і втрату

самобутнього творчого потенціалу національних (регіональних) освітніх систем [4, с.31].

Прискорення процесів глобалізації в економіці та політиці висувають нові вимоги до структури та якості освіти. Показовим прикладом взаємовпливу підприємницького підходу і глобалізації у вищій освіті є розвиток транснаціональної освіти. Саме в рамках такої освіти можна спостерігати особливості сучасного функціонування традиційних вищих навчальних закладів, їх дії на міжнародній арені в просторі ринку, в межах якого вищими заклади освіти реалізуються соціальні ролі приватних провайдерів освіти. В ході впровадження глобальних інновацій в системі вищої освіти країнами-імпортерами освіти розробляється регулююче законодавство, яке охоплює питання захисту споживача освіти, захисту регіональних (місцевих) систем вищої освіти та забезпечення якості освіти що імпортується. Країни-експортери освіти, як правило, створюють кодекси етичної практики в системі освіти та піклуються насамперед про репутацію своїх закладів освіти, оскільки вони працюють на міжнародній арені [5]. ЮНЕСКО, неурядові та приватні міжнародні організації, такі, як Міжнародна спілка транснаціональної освіти, також дотримуються принципів ефективної практики транснаціональної освіти, які спрямовані на підвищення та збереження необхідного рівня якості освіти. Удосконалення, реформування, збільшення конкурентоздатності вищих навчальних закладів - відповідає парадигмі вищої освіти як підприємства, яке працює в глобальному конкуруючому просторі [6].

У науці й освіті відбувається глобалізація дослідницької і навчальної діяльності за рахунок формування нових дослідницьких мереж і систем дистанційного навчання, які діють у світі незалежно від географічних чи політичних кордонів. Сучасні телекомунікаційні мережі дозволяють окремим ученим чи науковим колективам ставати членами глобального дослідницького простору у відповідній галузі знань, не залишаючи при цьому свою країну, установу і домівку. В такий спосіб вони отримують доступ до нових ідей, методів чи приладів і приєднуються до глобального творчого процесу. Ці співдружності вчених отримали назву «віртуальних лабораторій». Вони стають усе більш організованими, а їхня діяльність більш ефективною і значущою. Останнім часом набули великого значення проекти з дистанційного навчання та наукові проекти, в яких одночасно беруть участь тисячі дослідників із десятків країн світу [1].

Отже, процес глобалізації освіти має як негативну так і позитивну сторони. Негативним є те, що таким чином руйнуються принципи традиційних шкіл і вводиться загальна світова стандартизація освіти. Позитивним, звичайно ж, є нові можливості які вносить глобалізація в освіту – нові технології, тісний обмін з науковцями всього світу, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Згуровський М. У вирі глобалізації: виклики і можливості. № 45.: Режим доступу: <http://www.dt.ua/3000/3100/32897/>

2. Мозговий О.Л.//Мультиверсум. Філософський альманах. - К.: Центр духовної культури, - 2004. - № 43.

3.Канаев Н.М. Глобализация и высшее образование. Взгляд из ЮНЕСКО // Философия образования. - 2005. - № 1 (12). - С.26-31.

4.Семенов С.Н., Семенова А.Н. Российская высшая школа в условиях глобализации // Философия образования. - 2005. - С.31-33.

5. Борщевський В.В. Глобалізація бізнесу та глобалізація освіти: взаємна еволюція чи взаємні виклики?//www.management.org.ua/conference/docs/1108384985_SME-04-44.doc

6.Гаєвська Л. А.Глобалізація і проблеми освіти // Режим доступу: <http://intkonf.org/kandpednauk-gaevska-la-globalizatsiya-i-problemi-osviti/>

Шевчук Ганна
УДПУ імені Павла Тичини

ПЕРИФРАЗ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ТЕКСТІ

Постановка проблеми. Дослідження особливостей англomовної преси сьогодні залишається актуальним, оскільки мова мас-медіа використовує мовні засоби з метою посилення дієвості висловлювання на сучасне суспільство. Перифраз, будучи експресивно насиченим елементом вираження, є універсальним стилістичним засобом при створенні публіцистичних творів, він є важливим засобом текстотворення, бере участь у формуванні його композиційно-сміслової структури.

Аналіз джерел та публікацій. Перифраз як стилістичний засіб привертає увагу вчених з моменту зародження інтересу до вивчення мови. Дослідження перифразу відображено у працях І. Арнольд, Ш. Баллі, М. Блоха, В. Виноградова, І. Гальперіна, І. Ільїної, І. Рапшіте, Г. Розанової та інших. Проте перифраз досліджений не в повному обсязі.

Мета статті. Мета нашої статті полягає в тому, щоб розглянути явище перифразу у публіцистичному англomовному тексті та класифікацію перифразу, адже він є одним із найбільш поширених стилістичних прийомів у текстах цього стилю.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні під перифразом ми розуміємо визначення Ш. Баллі, який вважає перифраз – “розширеною формою повторення думки”. Під цим терміном він має на увазі “вільно і спонтанно створюване алегоричне вираження однієї і тієї ж думки” [2, 126]

Так, Ш. Баллі виділяє два види перифразів: ті, які створюються в мові і перифрази, які, по суті, є стереотипними кліше. Причини утворення різного виду перифразу вчений бачить у тому, що часом автору необхідно привернути увагу аудиторії до тієї чи іншої ідеї, думки, тому він повинен підбирати вирази, які відрізнялися б за формою, але були б подібними за змістом [2, 112]. Розглянемо приклади:

Bird flu and rising feed costs have posed a threat to turkey supplies in recent years. In November last year a planned strike by production giant Bernard Matthews, which union leaders claimed could threaten Christmas turkey supplies, was called off after the company threatened to obtain an injunction preventing industrial actions.

The MHS chief executive, Steve McGrath, said he was still hoping for a negotiated settlement. The service said it had plans in place to ensure that meat production would not be seriously disrupted in the event of industrial action (guardian.co.uk, 21.11.2008).

У прикладі денотема *Christmas turkey* перифразується денотемою *meat production*. Зазначені денотеми мають один і той же зміст для даного тексту, але різну форму. Цим же перифразом виражається головна тема повідомлення.

I. Ільїна поділяє перифрази на стійкі та оригінальні. На думку вченої, стійкі перифрази передають інформацію, яка формується не тільки на основі трансформації образів, на співвіднесення первинних і вторинних смислів, а й ту інформацію, що формується завдяки активізації знань, які стосуються життя людини в навколишній дійсності. Стійкі перифрази є інформативно насиченими, оціночними, ємними одиницями, які привертають увагу читацької аудиторії, формують емоційний настрій і впливають на мислення читачів, приковують увагу читачів своєю незвичайною формою. До стійких перифразів I. Ільїна відносить перифрази, які входять до складу загальнонародної мови і внаслідок їх частого вживання фіксуються в словниках, представляючи собою фразеологічні звороти [4, 12].

The government's attack on constitutional rights is still in full swing but as these links provided by my researcher , Hannah Lease , show , there are straws in the wind that suggest the argument for liberty , rights and privacy has sunk in across the country and even in some parts of Westminster (Guardian, 21.11.2008)

Тут ми бачимо стійкий перифраз на рівні денотеми, а саме *straws in the wind*. Цим перифразом автор статті підкреслює всю безпорадність ситуації і нікчемність втілення конституційних прав у реальному житті, порівнюючи з соломинками на вітрі докази наявності в країні свободи, рівноправності та невторчання в особисте життя. Емоційність судження підкреслюється негативною оцінкою автора, судити про яку читач може завдяки сталому образному перифразу.

Оригінальні перифрази зазвичай трактуються як перифрази, які вжиті один раз. До них належать ті, що побутують у сфері вживання і є одним з компонентів стилю автора. Вони відображають своєрідність індивідуальності і світосприйняття. Першою й основною причиною появи в публіцистичному тексті оригінальних перекичувань є намір автора публіцистичного тексту не лише привернути увагу до події, явища, а й дати йому оцінку, висловити своє ставлення до перифразованої реалії. Іншою причиною появи оригінальних перекичувань у публіцистичному тексті є прагнення до образності, подолання штампа, бажання не тільки уникнути багаторазового повторення одного й того ж слова, але і включити в опис елемент характеристики, тобто зробити подання предмету, більш оригінальним. Створення образу завжди має мету – твір

максимально-комунікативного ефекту на читача, що відповідає вимогам публіцистичного тексту.

Перифрази, зміст яких є вказівкою на загальновідомі ознаки предмета або явища, називаються логічними. Характерна риса логічних перифразів полягає в тому, що їх значення розкривається логікою побудови, при цьому актуалізуються об'єктивні риси перифразованого явища чи предмета дійсності, в результаті чого значення таких перифразованих структур може розкриватися ніби само собою. Інформація, передана логічними перифразами, є, в основному, фактичною і авторське ставлення до описуваної ним перифразованої реалії відступає на другий план. Логічні перифрази використовуються в публіцистичному тексті з метою констатації фактів, вони дають об'єктивну характеристику явища чи точно називають предмет.

Поряд з логічними перифразами виділяються образні. Вони сприяють посиленню виразності, емоційному впливу будь-якого висловлювання. Образні перифрази “не тільки називають особу чи предмет, а й “малюють” або створюють образ, так би мовити, образно зображають дійсність” [5, 158].

Зазначені види перифразу розглянемо на наступних прикладах:

A swine flu alert has been issued to all British hospitals telling them of its symptoms, what protective clothing staff should wear and how to report cases. One passenger, Ana Penalver, of London, who was wearing a blue mask to ward off infection, said some people on British Airways flight 242 had reported feeling unwell but they were all allowed off after doctors spoke to them.

The NHS has enough of the antiviral drugs Tamiflu and Relenza to treat half the UK population, according to the Department of Health. The drugs have proved effective on patients in Mexico. Scientists were working on developing a vaccine against the new strain. Johnson told BBC's Politics Show (The Guardian, 27.04.2009).

У цьому уривку з газетної статті ми бачимо відразу два перифраза на рівні денотеми: *infection* та *the new strain*. Ними перифразується денотема *swine flu alert*. Що стосується перифраза *infection*, то його можна охарактеризувати як логічний перифраз, який констатує факт того, що *a swine flu alert* є небезпечною інфекцією. Перифраз *the new strain* є оригінальним перифразом, що несе негативний образ зазначеного явища. Він також передає ставлення автора до назріваючої проблеми суспільства. Цей перифраз оригінальний, так як поза контекстом він може не бути перифразом до денотеми *a swine flu alert*.

Steele is liked personally by many of the same Republicans who believe he has left the national committee in terrible shape financially and politically. Were he to step aside, they no doubt would find much reason to laud his service.

Until he makes a move toward the exit, however, he will be subjected to the kind of harsh criticism and second-guessing that has intensified this month despite the party's big victories this fall (The Washington Post. 20.11.10).

У прикладі спостерігається оригінальний авторський перифраз *a move toward the exit*, він застосовується в ситуації передбачення відставки начальника республіканського комітету Стіла. Підтвердженням цього факту є попередне

висловлювання *were he to step aside*. Цей оригінальний перифраз надає експресію вислову, концентрує увагу читача на тому, що відставка Стіла далеко не за горами.

The co-chairs are Erskine Bowles, White House chief of staff under President Bill Clinton, and Alan K. Simpson, a former U.S. senator from Wyoming. Bowles and Simpson say their cuts would reduce the deficit by almost \$4 trillion through 2020. They boast that the 50-plus budget cuts they've come up with would

Eliminate "outdated programs and strengthen competitiveness by making Washington cut and invest, not borrow and spend." Already, the darts are flying (The Washington Post. 20.11.10).

Тут оригінальний образний перифраз *already the darts are flying* – дротики летять, розташовані в кінці діктеми, де мова йде про політичні дебати. Цей оригінальний перифраз дуже яскраво демонструє напруження політичних пристрастей, які порівнюються з жорсткістю гри в дартс. Він наділений експресією, реалізує емоційність, оцінність та узагальнює всі факти нелегкої ситуації в одне точне висловлювання.

Висновки. Отже, у нашому дослідженні розглянуті наступні види перифразів в англomовному публіцистичному тексті: 1) стійкі перифрази, які іноді прирівнюються до фразеологізмів і поділяються на: а) образні; б) логічні; 2) оригінальні (авторські), які створюються в мові і відрізняють індивідуальний стиль автора, а також поділяються на: а) образні; б) логічні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – Л. : Просвещение, 1981. – 295 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 416 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
4. Ильина И. З. Перифраз и его стилистические функции в произведениях английской художественной литературы : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. З. Ильина. – М., 1954. – 24 с.
5. Рапшите И. П. Лингвистическая природа перифразы и ее стилистические функции (на материале французской художественной литературы XIX – XX вв.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. П. Рапшите. – М. : МГПИИЯ, 1973. – 20 с.

Шестерніна Ярослава
УДПУ імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕТАФОРИ ТА ПОРІВНЯННЯ

Постановка проблеми. Уявлення людини про світ знаходить зазвичай своє відображення у мові. Мова розглядається як певна когнітивна модель навколишнього світу. А в свою чергу мовна діяльність може бути віднесена до однієї з найважливіших сфер людського досвіду.

В наш час все частіше увага дослідників концентрується на вивченні метафор та виражальних мовних засобах. Лінгвісти, філософи, логіки, психологи, психолінгвісти, літературознавці приділяють значну увагу феномену метафори та порівняння. Проте метафори та порівняння, в першу чергу, мовні явища, саме тому найдоцільніше їх трактувати з точки зору лінгвістики, лексикології. За останні десятиліття з різноманітних наукових досліджень, присвячених метафорі, почала вибудовуватись лінгвістична теорія метафори, у фонд якої було внесено цікаві ідеї та інтерпретації фактичного матеріалу, практичних розробок.

У вивченні метафор та порівнянь вбачали ключ до розуміння основ мислення та процесів створення не лише національно-специфічного бачення світу, але й його універсального образу. Підвищення інтересу до лексичних виражальних засобів стимулювався їх частим використанням в різних текстах, починаючи з поетичної мови та публіцистики та закінчуючи різноманітними галузями наукового знання.

Публіцистичний стиль є джерелом впливу на людей через засоби масової інформації: газети, радіо, журнали, афіші. Мова публіцистики насичена емоційно-оцінними елементами, де поряд з іншими мовними одиницями метафорам та порівнянням відводиться пріоритетна роль створення емоційно-забарвленого висловлювання.

Аналіз джерел та публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій з визначеної теми свідчить про те, що зображально-виражальні засоби завжди є об'єктами дослідження в лінгвістиці та мовознавстві в цілому. Серед вітчизняних науковців, які займаються дослідженням метафор та порівнянь, виділяють В. Гака, Г. Їжакевича, М. Кочергана та інших.

Публіцистика покликана висвітлювати суспільно-політичну проблематику, обговорювати, відстоювати та пропагувати певні думки, ідеї, формувати суспільну думку.

Громадська думка в свою чергу виступає як регулятор діяльності суспільства, вона створюється під впливом буденної свідомості, емпіричних знань, навіть забобонів, а також науки, мистецтва, політики і, зрозуміло, всіх джерел масової комунікації.

Метою нашої статті є дослідження теорій виникнення перших зображально-виражальних засобів та їх ролі у сучасній публіцистиці.

Виклад основного матеріалу. У демократичному суспільстві ЗМІ часто називають «четвертою владою», в розумінні «влада громадянського суспільства».

За допомогою яких засобів ЗМІ впливає на нас? Щодня ми сприймаємо певну інформацію про події в світі, але чи ми самі формуємо власні судження про них чи нам допомагають у цьому публіцисти, які уміло підбирають

лексику, використовують саме ті засоби, за допомогою яких можна змусити свідомо повірити в певні ідеї, судження.

Публіцистичні тексти вирізняються від інших своєю емоційністю та яскравістю, вони створюють уявлення. Психологами доведено, що людина запам'ятовує краще ту інформацію, яка викликає у неї певні емоції, переживання. Саме за допомогою вдало підібраних метафор та порівнянь публіцистика деякою мірою формує ставлення читачів до подій, про які йде мова у виданні. Тропи, як «прикраси мови», вдало використовували ще Давньогрецькі мислителі, навчаючи красномовству. Ще в Античності передові просвітителі зрозуміли важливість та доцільність їх застосування. Саме поняття троп виникло в надрах давньогрецької та давньоримської риторичних систем, його ввели Цицерон та Квінтіліан. Уже тоді троп розуміли як заміну одного слова або словесного звороту іншим, під час якого збагачується значення [2,35].

Історія виникнення метафори як зображально-виражального засобу розпочалася сотні років тому. Метафора у ті часи використовувалась як механізм, за допомогою якого передавались та розвивались ідеї. Шамани, філософи, проповідники – усі вони розуміли суть метафори і активно використовували її у своєму проповідуванні.

Починаючи з проповідей Христа, Будди, Платона, Арістотеля, Вольтера, Пушкіна та закінчуючи сучасними представниками літератури, журналістики, метафора завжди використовувалась як спосіб впливу на людину та на її поведінку. Доведено, що метафори є універсальними пізнання, метафоричне бачення світу сучасні психологи пов'язують з генезою людини і людської культури. Більш за все протомова була метафоричною, а сама протокомунікація здійснювалась на метафоричному рівні.

Метафора цікава тим, що, створюючи нове значення, вона співставляє різні сутності, осмислює світ відповідно до людських знань та уявлень. Людина стає ніби мірама усіх речей: річка шепоче, совість прокинулася тощо.

Порівняння менш досліджена мовна одиниця. Загальновідомим є факт, що порівняння використовували ще в стародавній риторичі. Порівняння можна знайти в Біблейних сюжетах і з тих часів воно не втратило своєї актуальності і в наш час [4, 150].

Основний стилістичний принцип публіцистичного тексту полягає в єдності, поєднанні стандарту та експресії, які і складають особливості цього стилю.

Друковані медіа мають певні особливості:

➤ Універсальність – усі газетні та журнальні публікації інформують читача про події суспільного життя: наука, політика, культура, спорт. У зв'язку з цим в статтях можна зустріти найрізноманітнішу лексику від наукових та технічних термінів до авторських неологізмів, жаргонізмів та мови аргю.

➤ Спрямованість на маси – так як будь-який автор статті про суттєві проблеми, якими цікавиться суспільство, намагається написати так, щоб стаття сприймалася масами і була доступною для розуміння широкому колу читачів. Саме тому лексика, яка використовується журналістами, має бути зрозумілою кожному. В гіршому випадку для того, щоб наблизитися до читача, журналіст

використовує розмовну мову, жаргонізми або мову аргю, що може означати, що він та аудиторія, для якої він пише не є носіями високої культури.

➤ Актуальність та швидка передача інформації – це виступає головною причиною стандартизованості. Преса створює короткі терміни, що найчастіше призводить до неможливості довести до ідеалу обробку мовного матеріалу. Але в той самий час статті в газетах пишуться не однією людиною. Вдало підібрані слова стають надбанням усієї преси і поступово переходять в розряд газетних штамтів та кліше. В деяких словниках ці слова можуть писатися з поміткою «публіцистичні» або «газетні». Враховуючи слова, які найчастіше зустрічаються в пресі якогось часового періоду, можна робити висновки про проблеми та питання, що гостро хвилюють суспільство.

➤ Оцінний характер та суб'єктивність – полягає в тому, що будь-який автор газетної статті або телевізійного репортажу не просто перераховує факти, а відбирає ті чи інші лексичні засоби, які показують відбиток авторської позиції, навіть якщо автор прагне зберегти об'єктивність. Як правило, тексти публіцистичного стилю не тільки носять описовий характер, вони проявляють думки, настрої, в них можна часто знайти коментарі та роздуми самих авторів, що в свою чергу включає таку особливість публіцистики до розряду засобів впливу.

Як висновок, можна стверджувати, що лексика, яка носить оцінний характер та яскраві коментарі, покликана не тільки виразити журналістське судження, але й переконати читача, що вона відіграє провідну роль у формуванні суспільних стереотипів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дядюра Г. М. Експериментальне дослідження функціонування образних засобів у науковому тексті / Г. М. Дядюра// Мовознавство. – 2001. – № 4. – С. 53 – 60.
2. Гуревич В. В. Стилистика англійського мови : учебное пособие / В. В. Гуревич. – М. : Наука, 2005. – 72 с.
3. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний посібник / Т. А. Єщенко. – К. : Видавничий центр, 2009. – 264 с.
4. Знаменская Т. А. Стилистика англійського мови. Основи курсу : учебное пособие / Т. А. Знаменская. – М. : ЛКИ, 2008. – 224 с.
5. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 752с.

Яненко Ірина
УДПУ імені Павла Тичини

**ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННОГО
СПІЛКУВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)**

Постановка проблеми. Ця стаття присвячена вивченню відносно нової форми мовного спілкування – електронного дискурсу. Відзначимо, що сьогодні Інтернет є невід’ємною частиною суспільного життя, однією із вагомих складових розвитку цивілізації. Його специфіка полягає в тому, що наразі це не тільки значний інформаційний ресурс, а й важливе соціальне явище. Зараз вже можна говорити як про появу особливого електронного письма – третьої форми мовлення, що існує поряд з усним та писемним, так і про певне комунікативне середовище, яке воно обслуговує.

Актуальність обраної теми обумовлена тим, що мовне спілкування в Інтернеті та в чатах зокрема стає все більш масовим, у ньому бере участь усе більша кількість вікових та соціальних груп. У даний час між електронним спілкуванням і традиційними формами вербальної комунікації все частіше спостерігається взаємопроникнення та взаємодія. Таким чином, електронний дискурс являє собою таку емпіричну реальність, яка привертає увагу як українських, так і зарубіжних лінгвістів.

Аналіз останніх джерел та публікацій показує, що листи чи короткі повідомлення відрізняються від традиційно прийнятих настільки, що необхідність їх лінгвістичного вивчення видається очевидною (над цією проблемою працювали французькі дослідники: А. Дежон (A. Dejong), П. Лапуанта (P. Lapointe), І. П’єрозак (I. Pierozak); британські та американські науковці: Д. Енджелла (D. Angell), Д. Кристал (D. Crystal), С. Міллер (S. Miller), П. О’Коннер (P.T. O’Conner); російські вчені: А. Аврамова, Л. Капанадзе, П. Кондратов).

Метою статті є опис лінгвістичної специфіки електронного дискурсу французької мови, виявлення різних способів та особливостей здійснення мовлення.

Виклад основного матеріалу. Виникнення Інтернету в кінці 80-х рр. ХХ ст. як ще одного комунікативного каналу передачі даних, а у ХХІ ст. – як засобу масової комунікації спричинило до появи не тільки глобальної інформаційної сфери, а й особливих віртуальних товариств, блогів, мережевої культури та мови [1, 37].

Сьогодні йдеться про виникнення Інтернет-дискурсу як складової комп’ютерно-опосередкованої комунікації. Однак перш ніж розпочати аналіз електронного мовлення, необхідно визначитися з поняттям «дискурс». Цей термін використовують гуманітарні науки (лінгвістика, соціальна семіотика, політологія, соціологія, психологія), предмет яких безпосередньо або опосередковано передбачає вивчення функціонування мови.

Поняття «дискурс» має різні тлумачення. Спроби дати його визначення робили французькі та вітчизняні науковці: Е. Бенвеніст, І. Гальперін, Т.А. ван Дейк, Ж. Деррида, І. Клименко, Ю. Кристева, Ю. Степанов, М. Фуко, З. Херріс. Науковці єдині в тому, що дискурс має місце перш за все у текстах, які вирізняються специфікою лексики, особливими правилами слововживання й специфічними синтаксичними структурами.

Електронний дискурс розглядається як мова, яка використовується для спілкування в кіберпросторі, тобто на Інтернет-сайтах, де люди взаємодіють і створюють соціальні відносини. Електронний дискурс має інтерактивний характер, проходить у реальному часі й реалізується в письмовій формі [1, 24]. «Спілкування» відбувається за допомогою стандартної клавіатури. Мова Інтернету ґрунтується на творчій типології, тому багато традиційних правил граматики або стилістики часто порушуються.

Мовне спілкування в Інтернеті та в чатах зокрема стає все більш масовим, у ньому бере участь усе більша кількість вікових та соціальних груп. У даний час між електронним спілкуванням і традиційними формами вербальної комунікації все частіше спостерігається взаємопроникнення та взаємодія. Таким чином, електронний дискурс являє собою таку емпіричну реалію, яка привертає увагу як українських, так і зарубіжних лінгвістів [2, 21].

У зв'язку із зростаючою роллю Інтернету в житті суспільства, оволодіння цим новим типом спілкування є не менш важливим, ніж опанування інших дискурсивних компетенцій. Ознайомлення студентів з прийомами, які використовують під час спілкування в чатах, має допомогти їм не тільки успішно вести діалоги іноземною мовою, але й використовувати прийоми Інтернет-спілкування в програмах ICQ («I seek You»), MSN («Windows Live Messenger») чи SKYPE («sky» та «peer»), які забезпечують комунікацію в Інтернеті в реальному часі, однак, на відміну від чату, доступні не всім охочим, а обраному колу користувачів [4, 107–120].

Електронний дискурс з'явився завдяки виникненню Інтернету. Можливість поєднати в одній мережі необмежену кількість комп'ютерів, що знаходяться на різних кінцях земної кулі, забезпечила розвиток таких форм електронного спілкування, як електронна пошта, форум, чат і різні програми для швидкого обміну повідомленнями [6].

Обравши для дослідження особливостей мовного спілкування в чатах, ми керувалися такими критеріями:

- 1) зростаюча популярність чатів (особливо серед молоді);
- 2) новизна створюваних користувачами форм;
- 3) необхідність вивчення цього нового емпіричного об'єкта, сформульована в цілому ряді публікацій.

Дослідження обраної нами теми дають нам підстави виділити два види конвергенції способів передачі звуків на письмі (конвергенція – це збіг у процесі фонетичних змін двох звуків у одному) [3]:

- 1) проста конвергенція, основана тільки на існуючій в системі мови графічній асиметрії;
- 2) комплексна конвергенція, яка ґрунтується на таких факторах:
 - а) графічній асиметрії,
 - б) структурі складу, положенні графеми стосовно наголошеного складу, приналежності фонем до тієї чи іншої граматичної парадигми, оточення графеми і т.ін.

Використання графічних скорочень базується на двох чинниках:

- 1) прагненні до стислості;

2) створенні графічного символу.

Більшість графічних скорочень, які використовуються в електронному дискурсі, були запозичені з мови реклами та ЗМІ, інші були створені в Інтернеті. Своєрідними графічними позначками є найбільш популярні способи передачі сміху з французької мови MDR (фр. – *mort de rire*, укр. – *сміятись дуже голосно*, або ж дослівно – *сміятися до смерті*) [5]. Перший вид графічних скорочень набув в чатах характеру ідеограм (нефонетичний писемний знак, що передає, на відміну від букви, не звук певної мови, а ціле слово або його корінь) [3] і давно вже втратили своє буквальне значення: «голосно сміюся» і «вмираю зі сміху».

Другим видом графічних скорочень є консонантний лист: тип фонетичного листа, що передається переважно приголосними звуками (*Svp* – *s'il vous plaît*, *stp* – *s'il te plaît*, *tlm* – *tellement*, *bcp* – *beaucoup*, *grd* – *grand*, *pkoï* – *pourquoi*) [4, 107–120].

Третім видом графічних скорочень, виявлених в електронному дискурсі, є графічне усічення складів. Воно полягає в тому, що в написанні слова використовуються його перші літери, які мають, як відомо, значну інформативність при зоровому декодуванні. До графічних скорочень слід віднести заміну складів і цілих слів омофонами, що збігаються з алфавітними назвами букв і кількісними числівниками. Наприклад: *mer6* (фр. – *merci*), *b1* (фр. – *bien*), *klk1* – (фр. *quelqu'un*), *2m1* – (фр. *demain*) [7, 89–104]. Такий спосіб скорочення почав використовуватися у мові реклами та ЗМІ в середині ХХ століття у США і згодом був запозичений електронним дискурсом. Частота вживання цього прийому в Інтернеті наразі підтримує і збільшує його популярність у мові засобів масової інформації, а також сприяє його проникненню в традиційну письмову мову при міжособистісному спілкуванні.

Традиційні форми здійснення мовлення мають власні мінімальні одиниці. Для письмової мови такою одиницею є графічне слово, для усної – фонетичне слово (самостійне слово разом із ненаголошеними службовими словами: прийменниками, сполучниками або частками) [3], що являє собою кілька графічних слів, об'єднаних одним наголосом. Користувачі Інтернету мають можливість вибирати між цими двома одиницями. Таким чином, електронний дискурс становить лінійну послідовність, в якій співіснують і взаємодіють дві одиниці: графічне слово і фонетичне слово.

Висновки. Отже, комунікація в чатах збагачує «мовне існування», уводячи в практику новий спосіб спілкування, який знаходиться на стадії свого формування. Вивчення емпіричного об'єкта в процесі становлення дало можливість показати, що мовні «нововведення» мають об'єктивний характер, тому будуть, тією чи іншою мірою визначати тенденції мовного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бубнова Г.И. Лингвистические проблемы экспериментального изучения звучащей речи: просодический аспект (на материале звучащего

- французского языка): дис. доктора филол. наук / Г.И. Бубнова. – М., 1992. – 367 с.
2. Мобру И.Е. Соотношение союзных выражений и союзных сочетаний в системе сложноподчиненного предложения (на материале французского языка): дисс. канд. филол. наук / И.Е. Мобру. – М., 2004. – 220 с.
 3. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.
 4. Barré-De Miniac C. Savoir lire et écrire dans une société donnée / C. Barré-De Miniac // *Revue française de linguistique appliquée*. Volume VIII – 1/juin 2003. – P. 107–120.
 5. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. – Ed. Cambridge University Press, 2001, – 282 p.
 6. E-Writing : 21st Century Tools for Effective Communication. – Ed. Pocket. – 2001. – 368 p.
 7. Pierozak I. Approche sociolinguistique des pratiques discursives sur Internet: ge fé dais fotes si je voeux / I. Pierozak // *Revue Française de linguistique appliquée*. La langue dans son contexte social. Volume V – 1/Juin 2000. – P. 89–104.