



*95-літтю
від дня заснування ПДПУ
присвячується*

**ІНОЗЕМНІ МОВИ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 4

Полтава – 2009



УДК 81'243:37.046.16 (060.55)

ББК 81.42 (063)

I-68

Іноземні мови у вищих навчальних закладах : зб. наук. пр. – Випуск 4. – Полтава : ІОЦ ПДПУ, 2009. – 205 с.

Збірник укладено з наукових статей, присвячених висвітленню актуальних проблем лінгвістики, країнознавства, методики й технологій викладання іноземних мов у вищій школі.

Пропонується науковцям, магістрантам, студентам, педагогам-практикам.

Редакційна колегія:

д. філол. н., проф. Н. Ф. Баландіна

к. філол. н., доц. Н. Г. Вишня (головний редактор)

к. п. н., доц. Л. Л. Король (заст. гол. редактора)

ст. викл. Л. М. Черчата

викл. О. М. Шевченко

Відповідальність за зміст статей, автентичність цитат, достовірність фактів і посилань несуть автори статей.

Рецензенти:

к. філол. н. Т. В. Луньова

к. філол. н., доц. М. І. Парій

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 2 від 24 вересня 2009 року).

© Колектив авторів, 2009

З М І С Т

<i>Д. Г. Білокінь</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ	8
<i>Н. Г. Вишня</i> СТЕРЕОТИПИ ЖІНОЧОГО МОВЛЕННЯ В ІСПАНЬСЬКОМУ ПАРЕМІОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	16
<i>Н. Г. Вишня, Л. Л. Король</i> ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ	26
<i>Л. Л. Король</i> ПРОБЛЕМА КОНФЛІКТУ КУЛЬТУР В ОПОВІДАННІ Х. ДЖЕНКІНЗ "LEARNING THE WESTERN ALPHABET" ЛЕКСИКИ ЛЕКСИКИ	33
<i>Н. А. Кришталь</i> ІНОЗЕМНІ МОВИ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ	44
<i>М. С. Купар</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	47
<i>О. Ф. Піскова</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ	54
<i>А. Ю. Рябуха, І. В. Кривошапка</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ	59
<i>Г. С. Сосой</i> ПІДВИЩЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД ПРОЕКТОМ	63
<i>Л. В. Станіславська</i> ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНА, СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНА ТА КОМУНІКАТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ РЕЧЕННЯ	68
<i>В. О. Черненко, Т. В. Чеснакова</i> ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МОТИВУЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	75
<i>Л. М. Черчата</i> МІЖКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	85
<i>О. М. Шевченко</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ: ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ	93
<i>М. О. Шиловська</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	101

СТУДЕНТСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>Вадим Авраменко</i> ВИВЧЕННЯ ОСНОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ВІДМІННОСТЕЙ АМЕРИКАНСЬКОГО ТА БРИТАНСЬКОГО ВАРІАНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	111
<i>Анна Бельдяєва</i> THE ROLE OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE MODERN WORLD	116
<i>Оксана Воленшчак</i> ДО ПИТАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ	122
<i>Яніна Давиденко</i> DRAMATIC IRONY AS A POWERFUL TOOL IN STORYTELLING	125
<i>Марина Кірячок</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ	128
<i>Ірина Кохановська</i> THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FACTOR OF UKRAINIAN UNITY	134
<i>Тетяна Кравченко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	136
<i>Аліна Марченко</i> UNIVERSITY OF WESTERN AUSTRALIA AS THE ANALOGUE OF WORLD FAMOUS UNIVERSITIES	142
<i>Тетяна Митько</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	146
<i>Олександра Мінакова</i> АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА ЛЕКЦІЙНИХ УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	151
<i>Наталія Оніщенко</i> МОВНА СТРАТЕГІЯ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ	157
<i>Анна Скоряк</i> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ АНТИЧНОГО ПОХОДЖЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	162
<i>Антоніна Таборовець</i> ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ВИБОРУ ТИПУ ПРОЕКТУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	167
<i>Ольга Терещенко</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АЛЮЗІЇ	172
<i>Марина Шакланова</i> НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ЗООМОРФІЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ	176
<i>Оксана Шкіль</i> МОЛОДІЖНА МОВА НІМЕЧЧИНИ	182
<i>Дарія Христенко</i> ROLE OF PHONO-GRAPHICAL STYLISTIC DEVICES IN ADVERTISING	187
<i>Ольга Чернокал</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ КРАСЗНАВЧОЇ ЕКСКУРСІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	191

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

Ключові слова: запам'ятовування слів, повторення, списки слів, словники.

Поширений у західній методичній літературі (P. Nation, N. Ellis, F. Lehr, N. Schmitt) термін “лексичний підхід” означає, зокрема, пріоритетне навчання лексики, а не граматики у навчальному процесі. Це пов'язано з переосмисленням природи мови і ролі в ній лексичних одиниць. Крім того, саме лексична компетенція впливає на рівень спілкування. Запам'ятовування слів –найбільша складність для тих, хто вивчає іноземну мову. Цій проблемі присвячена низка наукових досліджень (L. Diamond, K. Landry, S. Scurfield та інші).

Мета цієї роботи – розглянути деякі аспекти означеної проблеми і пов'язати її з питаннями використання словників, формами запису нових слів та їх повторним використанням.

Для ефективного запам'ятовування слів (як і задля вивчення мови взагалі) потрібні вагомі причини, бажання, мотивація. Краще запам'ятовуються саме ті слова, які є для нас важливими, які ми часто і активно використовуємо в рідній мові. На думку Ю. Полікарпової, необхідною умовою продуктивного навчання є правильна мотивація роботи: кожен студент повинен чітко знати, для чого він вивчає іноземну мову, які потреби і перспективи виникатимуть у нього, в яких галузях життя ця мова буде йому потрібна, які можливості кар'єрного зростання (пов'язані з іноземною мовою) відкриватимуться йому і що він може пропустити через незнання мови. Важливо ставити йому не абстрактні, а конкретні задачі та цілі.

Nation виділяє декілька напрямків вивчення лексики: пряме вивчення (direct learning), випадкове вивчення (incidental learning) у процесі слухання та читання і так звані “заплановані зустрічі” (exposures) із даним словом.

Для вивчення і запам'ятовування іншомовних слів методисти пропонують такі стратегії:

- використання так званого “внутрішнього контексту” (аналіз структури слова: префікс, корінь, суфікс);
- використання зовнішнього контексту даного слова;
- утворення ментальних зв'язків: групування слів, розміщення слова у відповідне семантичне поле, складання семантичних мап, розміщення нових слів в один контекст, використання синонімів, антонімів та словосполучень;
- асоціювання слова із певним візуальним образом або звуком; використання дій: фізичні реакції або реакції органів чуттів, використання джазових пісень та ритмів, механічні техніки, в яких регулюються дихання та пульс;
- ефективне повторення слова як елемента певної структури, постійне його використання.

Можна також виділити три важливі етапи (кроки), які сприяють запам'ятовуванню слів. Перший етап – це увага. Студенту потрібно звернути увагу на дане слово і сприйняти його як корисну мовну одиницю. При цьому він має усвідомлювати, що це слово заповнить певну прогалину в його знаннях про цю мову. Другий етап – це пошук цього слова у пам'яті або у тексті. Цей пошук може бути продуктивним або рецептивним. Третій етап – це породження (генерація). Цей процес також може бути продуктивним або рецептивним. Продуктивне породження передбачає використання слова у нових контекстах. Рецептивне породження включає “зустрічі” даного слова у нових контекстах.

Ефективність запам'ятовування нового слова буде залежати від того, наскільки це слово буде сумісним із тими словами та моделями, які студент вже знає. Нове вивчене іншомовне слово бажано перетворити із “чужого” в “своє”, ввести в свій досвід, часто його вживати.

Дослідження показують, що лексичні одиниці, які ми запам'ятовуємо, спочатку зберігаються у короткостроковій пам'яті, а потім переходять у довгострокову. Проблема полягає в тому, як перенести нове слово в останню. Вважається, що зберігати одиниці інформації у короткостроковій пам'яті не ефективно, якщо їх кількість перевищує сім. Тому не рекомендують впродовж одного заняття вводити більше семи одиниць. Проте наша довгострокова пам'ять може утримувати велику кількість одиниць інформації.

Поради, які вчителі дають студентам для розширення їх власного словникового запасу у межах рідної мови, можуть стати у пригоді і для тих, хто вивчає іноземну. Вони радять бути особливо сприйнятливими до нових слів. Звертати увагу на слова, які вживають вчителі, оратори, диктори радіо та телебачення. Більше читати. Не ігнорувати і не пропускати нові слова, а, навпаки, цікавитися ними. Зустрівши нове слово, спробувати здогадатися, що воно означає за допомогою

контексту, а вже потім звернутися до словника, щоб перевірити себе. Легше запам'ятати декілька нових слів, якщо придумати для них коротку "історію". Радять використовувати нові слова у процесі говоріння і написання. Просто думати про нові слова.

Запам'ятовуванню іноді допомагають такі прості прийоми, як підкреслювання даного слова та вимовляння його вголос. Уголос рекомендують також читати речення з новими словами.

Корисно зв'язувати те, що запам'ятовуєш, із чимось іншим. Якщо проводити аналогію із виставою, то будемо звертати увагу не тільки на дійову особу (слово), а і на місце дії, на все те, що її оточує на сцені, на декорацію.

У процесі запам'ятовування замість механічного повторення нового слова використовують різноманітні мнемонічні прийоми. Вони відносяться до так званих когнітивних (пізнавальних) стратегій. На нашу думку, в літературі їм приділяється занадто багато уваги.

Розглянемо тільки два із них: використання зорового образу та метод ключового слова.

Майже до кожного нового слова, яке починаєш засвоювати, треба намагатися створити певний зоровий образ. Учень відштовхується від відповідного рідного слова та пов'язаного із ним зорового образу і прив'язує до цього образу відповідне іншомовне слово. Слід додати, що нове іншомовне слово може мати не тільки зоровий образ, а й колір, запах, смак і т. п.

Метод ключового слова – один із найбільш вивчених мнемонічних прийомів. У процесі запам'ятовування іншомовного слова студент пов'язує його із так званим ключовим словом, тобто із словом рідної мови, яке звучить подібно до іншомовного (акустичний зв'язок). Після цього він створює такий образ, який допоміг би йому пам'ятати цей зв'язок.

Однак, наведені вище мнемонічні прийоми мають певні обмеження. Перш за все, вони спрямовані на збереження у пам'яті парних асоціацій. Але ж вокабулярій мови, яку вивчають, набагато більше, ніж зібрання пар слів, із яких одне слово належить рідній мові, а інше – іноземній. Крім того, збереження слова – це скоріше початок, ніж кінець довгого процесу опанування словниковим запасом. Ці прийоми не можуть охопити різні значення слова. Дуже часто губиться граматична інформація про слово. Їх важко поширювати на абстрактні слова і не можна використовувати для запам'ятовування орфографії та вимови. Тому необхідно попереджати студентів про те, що такі прийоми більш доповнюють, а не замінюють інші методи вивчення вокабулярія.

До немнемонічних методів запам'ятовування іншомовних слів належать, зокрема, методи складання семантичних мап та метод упорядкування слів.

Семантична мапа – це візуальна схема, яка складається на основі асоціацій даного слова і на якій наочно показані лексико-семантичні зв'язки між лексичними одиницями, що входять у відповідну тематичну групу.

Метод упорядкування слів пропонує студенту прокласифікувати невпорядкований список слів і примушує його розрізнити відмінності значень слів із цього списку.

Значення слова інколи можна "вивести" на основі його морфемного аналізу, іноді – за допомогою контексту. Вчитель повинен навчити студента балансувати між здогадуванням про значення слова за допомогою контексту і безпосереднім використанням словника. Мовна здогадка чи словник? Останні дослідження виявили, що найбільш ефективним є комбінований підхід.

Використання словників – один із ефективних засобів розширення словникового запасу. Словники сприяють незалежності студента. Вчитель сам має вивчити різні типи словників і навчити студента користуватися ними. Це двомовні та одномовні, тлумачні, фразеологічні, тематичні, країнознавчі, етимологічні, електронні словники, словники неологізмів та сленгу тощо. Зараз з'явилися словники, в яких поєднується інформація перших двох видів. Вони дають не тільки переклад, а і визначення (дефініцію) даного слова, речення – приклади, словосполучення і навіть граматичну інформацію про слово.

Перевагами електронних словників є швидкість та легкість доступу до інформації. Ті із них, в яких використовуються мультимедійні засоби, дають студенту можливість бачити одночасно і текст, і малюнки. У такому випадку слова запам'ятовуються набагато ефективніше.

Для того, щоб використовувати нове слово відповідним чином і точно, студенту необхідно знати набагато більше, ніж значення цього слова. В ідеалі він має знати його етимологію, написання, вимову, граматичні особливості, асоціації, словосполучення, частоту вживання тощо. Звичайно, дати студенту такий повний пакет інформації до кожного слова нереально. Тому важливо, щоб студент усвідомлював, що оволодіння іншомовним словом – тривалий процес, впродовж якого він буде додавати до першого запису нову і нову інформацію.

Розширення словникового запасу передбачає свідоме ставлення студента до нових слів. Він має цікавитися ними, цікавитися не тільки їх значеннями, а також їх походженням або етимологією. Він вивчає слова і, якщо є можливість, їх історії. У такому випадку важко забути значення слова. Крім того, етимологія розкриває походження частин слова (корінь, префікс, суфікс). Тому довгі слова, які на перший погляд важко навіть зрозуміти, легко піддаються аналізу та вивченню.

Отже, ми бачимо, що інформація етимологічного характеру може бути корисною не тільки для розуміння значення нового слова, але і для його запам'ятовування. Існують словники, які містять таку інформацію. У сотнях англійських слів можна знайти латинські та грецькі корені. Від студента не очікується, щоб він запам'ятав їх усі. Але він має звертати увагу на групи слів, які мають спільний корінь і намагатися здогадатися про його значення, а потім перевіряти себе за допомогою словника.

У процесі запам'ятовування нових іншомовних слів важливу роль відіграє напрямок запам'ятовування. Студент може рухатися від рідного слова (тобто від перекладу) до вимови і написання іншомовного слова. Якщо ж брати до уваги комунікативний аспект, то можна припустити, що він відштовхується навіть не від рідних слів, а від потреби передати певну думку, почуття, “картину”, власний досвід і т. п. У цьому процесі він постійно виявляє нестачу іноземних слів, визначає, які саме слова йому потрібні. Саме такими словами він буде оволодівати найбільш ефективно. Краще запам'ятовуватиметься те, що для нього суттєве, значуще, цікаве. Запам'ятовуючи нове слово, слід чітко усвідомлювати його вторинність. Напрямок руху має бути від чогось дословесного до нового слова. І сам процес цей корисно розглядати як спробу висловити щось різними засобами, за допомогою різних слів, як пошук цих слів.

Однак, з іншого боку, допускається рух і в зворотному напрямку: від пасивного володіння словом до активного. Цей процес потребує часу. Щоб нове слово перейшло від пасивного словника до активного треба часто повторювати і вживати його.

Більшість іншомовних слів багатозначні. Особливо високочастотні слова. Якщо брати за основу напрямок запам'ятовування від рідного слова та відповідного йому зорового образу, то будемо приходити до іншомовних синонімів або тільки до *одного значення* багатозначного іншомовного слова. Якщо ми запам'ятовуємо іншомовне слово у контексті, то вибираємо тільки *одне значення* цього слова, яке відповідає даному конкретному контексту. Надалі, коли це багатозначне слово зустрінеться в іншому контексті, ми відповідно вивчимо його інше значення.

Щоб запам'ятати написання нового слова, рекомендують уважно подивитися на нього і розбити на частини. Можливо якась частина слова викликатиме певні орфографічні труднощі. Наприклад, подвійні букви або голосна, яка вимовляється не за правилами. Після цього слово закривають і заплющують очі. Намагаються побачити це слово в уяві. Тепер записують його і перевіряють себе. Якщо допущена помилка, то уважно дивляться на відповідну частину слова та пробують те ж саме.

Під час переписування слова із книги або словника рекомендують намагатися переписати його повністю. Корисно “писати слово пальцем”: коли ви думаєте про слово, удавайте, що пишете його пальцем на столі або на долоні.

Те, як студенти записують нові слова, також впливає на ефективність їх пригадування. Якщо записувати нові слова у зошит, то треба, щоб в ньому було достатньо місця для додаткової інформації до кожного слова. Крім транскрипції та перекладу там бажано записати ще і речення – приклади із даним словом. Перевагою записів на окремих картках є те, що їх можна перегруповувати відповідно до різних критеріїв, додавати нові слова і нову інформацію до вже записаних слів. Картки зручно переглядати. Все більш популярним стає зберігання лексики у пам'яті комп'ютера.

Можна рекомендувати студентам уставляти нові слова в певні групи. При цьому використовуються різноманітні “дерева”, мапи, діаграми тощо. І запам'ятовувати, і повторювати нові слова зручніше у складі таких лексичних груп. Це полегшує пригадування інших слів із групи і є ефективним і економним засобом розширення словникового запасу. Інколи 10–12 слів можна вивчити так само легко, як і одне слово. Зокрема, легко запам'ятовуються слова, які є близькими за тематикою (тематичні групи). Групувати нові слова можна також за значенням (синоніми, антоніми, омоніми тощо), за формою (спільнокореневі або похідні слова). Методисти, які рекомендують вивчати нові слова групами, виходять із того, що свідомість людини зорієнтована саме на системну організацію лексики. Не за абеткою ж зберігаються слова у пам'яті. Така системність характерна і зручна для людської психіки.

Для розширення словникового запасу широко використовують списки слів, вилучених із контексту. Щоб компенсувати цей недолік, такі списки часто доповнюються реченнями, які показують контекст відповідного слова. Але не всі недоліки списків можна компенсувати. Багатьом студентам запам'ятовувати слова із довгих списків важко. Один із методистів навіть зауважив: “Якщо ви хочете щось забути, вносьте це у список”. Чим більше подовжувати списки,

тим більш нудними та втомленими вони ставатимуть. Списки негнучкі та лінійні. Тому багато методистів пропонують студентам записувати нові слова на картках.

Скільки слів може розміститися у списку? Якщо слова запам'ятовуються важко, то список має бути коротким і навпаки.

Деякі методисти критикують пропоновану методику запам'ятовування іншомовних лексичних одиниць. Але, на думку Schmitt, проблема полягає не стільки у недоліках списків, скільки в тому, як їх використовують. Наприклад, викладач пропонує студенту вивчити вдома деякі слова із списку та наступного дня перевіряє їх знання. І часто вже ніколи не повертається до роботи із цими словами.

Не дивно, що таке використання списку не є ефективним. Списки слів будуть корисними, якщо вивчення слів розглядати як інкрементальний процес. Це означає, що до вивчених вдома слів студент буде поступово додавати все нові й нові слова.

Як зазначає Nation, "... справжнє вивчення лексики відбувається шляхом її використання, як рецептивного, так і продуктивного". У західній методичній літературі набагато більше поширений термін "повторне використання" (*recycling*), ніж "повторення слів". Якщо студент не буде використовувати слова, які він вивчив, то неминуче почнеться процес забування. Тому дуже важливим є повторне використання цих слів. Найкраще починати це наступного дня після первинного запам'ятовування. Після цього виписані слова треба перевіряти щотижня або щомісяця. Необхідно, щоб студент зустрів лексичну одиницю, яку він вивчив, декілька разів і бажано у різних контекстах. Вірогідно, це буде траплятися випадково, якщо він буде екстенсивно читати і слухати. Упевненість студента буде зростати від одного правильного використання нового слова до наступного. З одного боку, екстенсивне читання і слухання є дуже ефективним процесом. Однак, для повторного використання лексичних одиниць цей метод є достатньо повільним. Тому-то викладач має так організувати роботу, щоб студент був у змозі, не відкладаючи, повторно використовувати ті ж самі лексичні одиниці впродовж наступних занять.

Таким чином, ми бачимо наскільки важлива правильна мотивація для підвищення продуктивності роботи студентів із вивчення іноземної мови взагалі і для запам'ятовування іншомовної лексики зокрема. Важливо також, щоб учитель познайомив студентів із різними стратегіями, методами та прийомами запам'ятовування і допоміг вибрати саме ті, які для даного студента будуть найбільш ефективними. Учитель має також навчити студента користуватися різноманітними словниками та правильно вести записи нових слів, заохочувати його накопичувати якомога більше інформації про дане слово. Необхідно також організувати систематичне повторне використання вивчених лексичних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоножко Н. С. Learn English vocabulary with effective strategies / Н. С. Білоножко. – К. : Основи, 2005.
2. Полікарпова Ю. О. Організація самостійної роботи студентів ВНЗІВ із вивчення лексичного матеріалу / Ю. О. Полікарпова. – К. : Основи, 2003.
3. Nation P. Teaching Vocabulary / P. Nation. – 2005. – Vol. 7. – Issue 3. – Article 4. – P. 17–21.
4. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – London : Cambridge University Press, 2000.

Summary

Word memorization effective strategies, devices and techniques are described. The teacher's role in the organization of the vocabulary learning process (the use of dictionaries, lists of words, words noting, recycling) is shown.

Key words: word memorization, mnemonic devices, dictionaries, lists of words, recycling.

Н. Г. Вишня

СТЕРЕОТИПИ ЖІНОЧОГО МОВЛЕННЯ В ІСПАНЬСЬКОМУ ПАРЕМІОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Ключові слова: стереотип, пареміологічний дискурс, жіноче мовлення, гендерна роль, мовна картина світу.

Упродовж віків культура зберігала і створювала певні стереотипи про жінку, які дійшли до нашого часу. Ці стереотипи передавалися та трансформувалися в часі й просторі завдяки різноманітним фольклорним жанрам (прислів'ям, приказкам, приповідкам, жартам, пісням).

Мета цієї роботи – проаналізувати масив пареміологічних одиниць іспанської мови, у якому головною дійовою особою є жінка й особливо її комунікативні здібності.

Незважаючи на історичну дистанцію, пареміологічні джерела чудово відображають характерні культурні цінності та особливо соціальну модель жінки.

Гендерні ролі у мовній картині будь-якого суспільства зводяться до дихотомії “чоловік/жінка”. Це протиставлення було одним із найперших, узагалі усвідомлених людством. У будь-якій мові ця дихотомія має розвинену систему лексичних засобів вираження, пов’язаних із ним конотативних значень, фразеологічних зворотів і паремій. Оскільки розгляд стереотипів жіночого мовлення проводиться у рідчій вербальної поведінки чоловіків та жінок, є важливими дослідження самої системи мови щодо специфіки вираження маскулінності й фемінінності. Такі розвідки проводяться у рамках гендерних досліджень, де гендер – соціальна або соціокультурна стать, не є лінгвістичною категорією, але його зміст розкривається шляхом аналізу мовних одиниць, які допомагають з’ясувати питання лінгвістичної компетенції для вивчення культурної репрезентації статі.

Не підлягає сумніву те, що уявлення про фемінінність та маскулінність дуже різняться в різних культурах, і це знаходить своє відбиття у мові лінгвосоціуму.

У нашій роботі ми намагалися дослідити вербальну поведінку жіночої статі, репрезентовану в образах іспанських паремій, тому що гендер як соціокультурна стать виявляє себе у стереотипах, зафіксованих мовою і мовленнєвою поведінкою індивідів.

Для дослідження особливостей виявлення гендерних ознак у мові іспаномовної спільноти ми проаналізували пареміологічні одиниці загального іспанського фонду, у яких характеризуються особливості жіночого мовлення.

Матеріалами дослідження були дані пареміологічних збірок (Мартінес Клейснер, Хунседа, Севілья Муньос, Кантера).

Методологічною основою роботи є теоретичні положення про взаємозв’язок мови і гендера, що містяться в роботах провідних спеціалістів у галузі лінгвістичної гендерології (А. В. Кириліної, І. І. Халєєвої, Є. М. Бакушева та інших).

Гендерні дослідження – це новий напрям гуманітарної науки. В основі концепції гендерних досліджень лежить уявлення про гендер як про соціальне поле. Об’єктом вивчення гендерних явищ є конструювання фемінінності й маскулінності в культурному та історичному різноманітті. Гендерні дослідження спираються на методи різних гуманітарних дисциплін (соціології, історії, філософії, психології, культурології, лінгвістики і т. д.) та використовують міждисциплінарний підхід до вивчення суспільства й людини.

Конструювання гендерних відмінностей відбувається через певну систему соціалізації, розподіл праці між чоловіками і жінками та прийнятні у суспільстві культурні норми, ролі й стереотипи. При цьому гендерні ролі та норми не мають універсального змісту і значно відрізняються у різних суспільствах, але в усіх діє одне правило: те, що вважається за чоловіче, маркується суспільством як пріоритетне й домінуюче, усе, що вважається жіночим, визначається вторинним і підлеглим. У цьому полягає одна з особливостей гендерних ролей і стосунків – вони конституюють домінування у суспільстві маскулінного та придушення фемінінного. Гендер, як ми бачимо, є одним із базових принципів соціальної стратифікації, а іншими такими принципами виступають: етнічність, вік, соціальна приналежність.

Гендерні стереотипи – це один із видів соціальних стереотипів, які базуються на прийнятних у суспільстві уявленнях про маскуліне і фемініне та про їхню ієрархію. Часто гендерні стереотипи характеризуються сексизмом (позиція чи дія, яка принижує, стереотипізує людину за ознакою статі) стосовно жінок.

Стереотипи маскулінності та фемінінності не просто формують людей. Вони часто диктують залежно від статі певні психологічні якості, норми поведінки і т.ін. У традиційному суспільстві не особистість, а біологічна стать мають вирішальне значення для життя людини. Зігмунд Фрейд висловив це у відомій сентенції: “Анатомія – це доля”. Від подібних стереотипів страждають як жінки, так і чоловіки, й тому сучасні дослідження у царині гендера спрямовані, крім з’ясування вже існуючої системи гендерних ролей, стереотипів та упереджень, на створення соціально адаптованих сучасних стереотипів, які не обмежували особистість статтю й давали б можливість розвинути закладені природою таланти і здібності.

Першим кроком для здійснення нашого задуму було вивчення сучасних тлумачень іспанськими (DRAE) й українськими (СУМ) словниками значень слів “чоловік” та “жінка”

Жінка:

DRAE: особа жіночої статі, яка досягла пубертатного періоду, одружена з чоловіком, взагалі особа жіночої статі, носій жіночих якостей.

СУМ: особа жіночої статі, доросла на відміну від дівчинки, заміжня особа стосовно свого чоловіка, взагалі особа жіночої статі.

Чоловік:

DRAE: особа чоловічої статі, протилежна до жіночої, яка досягла статевої зрілості, загальна назва представників людства, носій суто чоловічих якостей, одружений стосовно до своєї дружини.

СУМ: особа чоловічої статі, протилежна до “жінка”, одружена особа стосовно до своєї дружини, те саме, що людина.

Як бачимо, у словниках збережено основні усталені значення, пов’язані з особливостями гендерних ролей, котрі й підтверджують гендерні стереотипи, тобто стандартні думки про соціальні групи або окремих представників цих груп, що мають логічну форму судження і в загострено спрощеній, узагальнювальній формі з певним емоційним забарвленням приписують певному класу осіб певні якості чи установки або відмовляють їм у них.

Пареміологічний дискурс, віддзеркалюючи життя нації, відіграє особливу роль у створенні мовної картини світу. Природа значення пареміологічних одиниць тісно пов’язана з фоновими знаннями носіїв мови, з практичним досвідом особистості, з культурно-історичними традиціями народу, який говорить певною мовою. Пареміологічні одиниці приписують об’єктам ознаки, що асоціюються з мовною картиною світу, посилаються на цілу дескриптивну ситуацію (текст), оцінюють її, висловлюють до неї ставлення. Своєю семантикою пареміологічні одиниці спрямовані на характеристику людини та її діяльності й у згорнутій формі репрезентують цілі ситуації, не тільки описуючи їх, а і даючи їм належну оцінку та висловлюючи ставлення до описуваних подій з боку мовця.

Пошуки вторинності жінки в багатьох культурах світу слід починати з Біблії, де в одній з книг Старого Заповіту жінку засуджено на довічне підкорення чоловікові (Буття, 3:16). Патріархальні суспільства намагалися будь-якими засобами та особливо опосередковано через пареміологічний фонд передати, захистити й увічнити перевагу чоловічого над жіночим. Пареміологічний фонд розповсюджує прототипний ідеал жінки відповідно до чоловічих потреб. Ця парадигма жінки об’єднує такі характеристики, як сумирність, слухняність, м’якість у поведженні, вірність, чесність, працьовитість, обережність, мовчазність, краса, жіночність. І будь-яка жіноча якість, котра відхиляється від цієї парадигми, піддається цензурі й гіперболізується у пареміях.

Із числа вад, характерних для представниць жіночої статі, пареміологічний корпус іспанської мови підкреслює балакучість. У патріархальних суспільствах чоловікам і жінкам суспільний кодекс надавав нерівні права в актах комунікації. Однак жінки зазвичай вирізнялися своєю багатослівністю, неспроможністю вести ґрунтовну розмову, дотримуватися слова, зберігати таємниці. Це відбивалося в лінгвістичній репрезентації жінки. Жінка за своєю природою вважалася більш схильною до проявів зла, пов’язувалася з гріхом та із стосунками з лукавим:

Al diablo y a la mujer nunca les falta que hacer [Лукавому і жінці завжди є що робити].

Lo que puede el diablo, puede la mujer [Що можна лукавому, можна й жінці].

Cuando Dios se hizo hombre, el diablo se hizo la mujer [Коли Бог утілювався в людину, лукавий утілювався у жінку].

Dos hijas y una madre, tres demonios para un padre [Дві доньки і мати – три демони у батька].

Donde reina la mujer, el diablo es primer ministro [Де господарює жінка, там лукавий за головного міністра].

Серед найбільш розповсюджених стереотипів, створених про манеру жіночого спілкування, знаходимо думку про надмірну багатослівність жінок:

La mujer generalmente hablando, está generalmente hablando. [Коли жінка взагалі говорить, вона говорить взагалі].

Antes faltará al ruiseñor qué cantar que a la mujer qué hablar [Спершу солов’ю не буде про що співати, ніж жінці про що говорити].

Un hombre, una palabra; una mujer, un diccionario. [Чоловік – одне слово, а жінка – цілий словник].

Cuando la gallina quiera mear, le faltará a la mujer que hablar. [Коли курка захоче помочитися, тоді жінці не стане про що говорити].

Історично склалося так, що чоловік мав вільний доступ до слова як у суспільному житті, так і в родинному осередку, в той час як жінки могли вільно висловлюватися лише вдома або у жіночому співтоваристві. Норми виховання вимагали того, щоб жінка перебувала мовчазною, а її втручання у чоловічі розмови вважалося надзвичайною безцеремонністю:

La perra y la mujer, calladitas han de ser [Собаці й жінці належить бути мовчазними].

La doncella, la boca muda, los ojos bajos y lista la aguja [Тримай, дівко, рот закритим, очі долу та голку напоготові].

La mujer que no ha de ser loca, anden las manos, calle la boca [У нормальної жінки працюють руки і мовчить рот].

У пареміологічному дискурсі з'являлися застереження, звернені до осіб обох статей:

Quien tiene mujer parlara, o castillo en la frontera, o viña en la carretera, no le puede faltar guerra [У кого жінка балакуча, палац на кордоні, виноградник при дорозі, тому не минути війни].

Tres cosas echan de su casa al hombre: el humo, la gotera y la mujer vocinglera [Чоловіка з дому можуть вигнати три речі: дим, дірявий дах і балакуча дружина].

La mujer habladora, duelos tienen donde mora [У балакучої жінки завжди проблеми там, де вона з'являється].

Mujer dicharachera, poco casadera [Багатослівна жінка рідко буває домашньою].

Також давалася оцінка правильної дискурсивної поведінки жінки:

La mujer lista y callada de todos es alabada [Усі хвалять розумну і мовчазну жінку].

Gallina ponedora y mujer silenciosa, valen cualquier cosa [Курка, яка несе яйця, і мовчазна жінка коштують багато].

La mujer y la perra, la que calla es buena [Якщо жінка і собака мовчать, вони є добрими].

Mujer discreta, esposa y madre perfecta [Обачна жінка є чудовою матір'ю та дружиною].

Чоловікові також не радили брати шлюб з жінкою, яка була б вищою за нього з економічної точки зору: *La mujer con la que casares no te gane en heredades* [Жінка, з якою береш шлюб, не повинна мати більший спадок, ніж ти], тому що невідповідний матеріальний стан чоловіка може поставити під сумнів його авторитет і дружина може дозволити собі недозволені висловлювання: *En la casa de la mujer rica, él calla y ella replica* [У домі багатой дружини мовчить він, а говорить вона].

Жіноче мовчання цінувалося у суспільстві дуже високо та вважалося, що воно було притаманне небагатом: *La mujer callada, avis rara* [Мовчазна жінка – рідкісний птах]. Однак, якщо чоловікові таланило зустріти мовчазну супутницю життя, пареміологічний дискурс застерігав: *No te fies de mujer que no hable ni de perro que no ladre* [Не довіряй жінці, що мало говорить, і собаці, що не гавкає].

Пареміологічний простір наводив на роздуми про те, що жіноча вада багатослівності може бути ознакою інших, не менш небезпечних вад, а часом і смертельних гріхів, таких, як лінощі: *La toza parlara nunca acaba la tarea* [Балакуча дівчина ніколи не завершить своєї роботи]; *Dos mujeres en la cocina, poco trabajo y mucha bocina* [Дві жінки на кухні – мало роботи і багато балачок]; похіть: *La ramera, gran parlara, y la parlara, ramera* [Повія – велике базікало, і базікало – повія].

Як бачимо, стереотип недоречно багатослівної жінки формувався здавна і в наші дні часто є об'єктом жартів чи анекдотів. Характерним є такий жарт, уміщений у сучасних підручниках іспанської мови як іноземної: “жінка подала позов на розлучення, вказавши у ньому, що однією з причин розлучення є те, що чоловік не розмовляє з нею протягом останніх двох років. На запитання судді про причини цього, чоловік відповів, що він не хотів перебивати свою дружину”.

Звертає на себе увагу той факт, що в лексичній системі мови утворився синонімічний ряд, який характеризує акт суто жіночого мовлення: *hablar, charlar, parlotear, chismorrear, comadrear, cotillear, estar de palique, de cháchara*, більшість членів якого містять негативну конотацію, а саме: вказують на те, що сторони комунікації займаються пустою балаканиною, пліткарством. Словник DRAE реєструє дієслова *compadrear i comadrear*, які походять від іменників *compadre(кум)* та *comadre(кума)*. Дієслово *comadrear* має єдине значення – пліткувати, в той час як у дієслова *compadrear* відсутнє значення, яке б характеризувало комунікативну поведінку чоловіка.

При аналізі іспанського пареміологічного простору природним є висновок, що впродовж років жіночі бесіди не виходили за межі тем, які стосувалися проблем родинного життя та суспільної дозволеності. Пояснити це явище можна тим, що традиційно жінка не здобувала освіти,

ні виховувалася у плані розширення знань і прагнень, її штучно віддаляли від навчання й набуття культури:

Mujeres y libros, siempre mal avenidos [Жінки та книжки завжди погано вживаються].

Mujer con letras dos veces necia [Освічена жінка двічі дурна].

La mujer y el aguador, mientras más brutos mejor [Жінка і водовоз чим неосвіченіші, тим краще].

Патріархальне суспільство завжди боялося того, що жінка залишить сферу, надану їй соціальним стереотипом (одружитись, бути доброю домогосподаркою, доброю дружиною і матір'ю), й буде конкурувати з чоловіком на інших соціальних щаблях. Тому іспанський пареміологічний простір від негативної характеристики жіночої комунікативної компетенції (*Croar de ranas y hablar de damas, ruidos son sin sustancia* [Жаб'яче кумкання та дамські розмови – то несуттєвий шум]) просувається в напрямі нижчовартості жіночого розуму (*La mujer que más sabe, solo sirve para gobernar doce gallinas y un gallo* [Жінка, яка знає найбільше, годиться, щоб заправляти дванадцятьма курками й одним півнем]) і підводить нас до того, що єдиний можливий стереотип для жінки бути сумірною, мовчазною, бажано погано освіченою:

Mujer que sabe latín, mal fin [Жінка, що знає латину, погано закінчує].

De hombre caminero y ruin, de mujer que habla latín y de caballo sin rienda, Dios nos libre y nos defienda [Збережи нас, Боже, від жебраків, жінок, які знають латину, і від коня без вузди].

Ni joya prestada, ni mujer letrada [Не позичай ні прикрас, ні освіченої жінки].

Mujer que sabe latín no la quiero para mí [Якщо жінка знає латину, я її не хочу для себе].

Mujer que sabe latín, no encuentra marido ni tiene buen fin [Жінка, яка знає латину, не знаходить чоловіка і погано закінчує].

Іншим стереотипом жіночого мовлення, який ми знаходимо на теренах іспанського пареміологічного простору, є багатослівність жінок і їх неспроможність зберігати довірену їм таємницю. Із цим недоліком часто пов'язують інші, такі, як: цікавість, брехня, обдурення, злослов'я, заздрісна критика:

Secreto a mujer confiado, de ser secreto ha dejado [Таємниця, довірена жінці, перестає бути таємницею].

Una mujer no calla más que lo que sabe [Жінка мовчить лише про те, чого не знає].

El único secreto que guarda una mujer es su edad [Єдина таємниця, яку береже жінка, – це її вік].

Доречно навести жарт, який стереотипізовано характеризує жіночі неофіційні зібрання: “Зібрався численний гурт подруг, але всі мовчать, жодна не вимовляє ані слова. Через певний час одна з подруг говорить: “Шкода, що ми сьогодні зібралися всі. Немає про кого поговорити”.

Жінка, яка змальована в іспанському пареміологічному просторі, майстерно володіє не лише засобами вербальної комунікації, але також і невербальної. Ефективним засобом жіночої маніпуляції є її здатність до плачу:

Lo que la mujer no consigue hablando, consigue llorando [Чого жінка не досягає промовою, досягає сльозами].

Незалежно від віку, незалежно від вербальності чи невербальності вжитого комунікативного ресурсу, лінгвістичні особливості жіночого дискурсу часто дошкуляють чоловікові:

Mujer toza, o canta o llora; mujer vieja, o riñe o reza [Молода жінка або співає, або плаче, стара – або свариться, або молиться].

Тому всі вищезгадані недоліки жіночого дискурсу, побоювання впливу жіночих слів приводять чоловіка до стійкого висновку про те, що бажано, щоб жінка була мовчазною:

Las buenas callan [Добрі ті, які мовчазні].

Aquella es buena que no suena [Хороша та, яка не дзеленчить].

Проведена розвідка дозволяє нам зробити висновок про те, що стереотипи жіночого мовлення зумовлені культурою, а аналіз іспаномовного пареміологічного простору дозволив визначити специфіку жіночої вербальної поведінки. Відтак, мовний гендер і культура взаємопов'язані, а стереотипи жіночого образу й статус жінки у суспільстві та у системі сімейно-родинних стосунків є культурно зумовленими.

1. Абаева М. К. Фразеологическая семантика как часть языковой картины мира // Национально-культурный компонент в тексте и языке : материалы II Международной конференции (7–9 апреля 1999 г.). – Часть 2. – Минск : БГУ, 1999. – С. 3–4.
2. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 52–53.
3. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета. – М. : Российское Библейское Общество, 2000.
4. Воронина О. Свобода слова и стереотипный образ женщины в СМИ / О. С. Воронина // Знамя. – 1999. – № 2. – С. 165–175.
5. Жінка // Словник української мови. В 11 т. – К.: Наукова думка. – Т. 2. – 1971. – С. 536.
6. Маслова В. Языковая картина мира и культура / В. Маслова // Когнитивная лингвистика конца XX века. Материалы международной конференции 7-9 октября 1997 г. – Ч. I.– Минск : МГЛУ, 1997. – С. 59–64.
7. Чоловік // Словник української мови. В 11 т. – К.: Наукова думка. – 1980. – Т. 11. – С. 349.
8. Hombre // Diccionario de la Lengua Española – Madrid : Espasa Calpe S-A., 1984. – Т. 2. – P. 741.
9. Junceda L. Diccionario de refranes, dichos y proverbios / L. Junceda. – Madrid : Espasa Calpe S.A., 2006.
10. Martinez Kleisner L. Refranero general ideológico español / L. Martinez Kleisner. – Madrid : Ed. Hernando, 1999.
11. Mujer // Diccionario de la Lengua Española – Madrid : Espasa Calpe S-A., 1984. – Т. 2. – P. 936.
10. Muñoz J. Sevilla 1001 refranes españoles / Sevilla J. Muñoz, Cantera Ortiz de Urbina J. – Madrid : Ed. Internacionales Universitarias, 2001.

Summary

The article is dedicated to the gender stereotypes in the linguistic view of the world of different peoples taking as the basis the examples of the women speech in the Spanish paremiological discourse.

Key words: stereotype, paremiological discourse, women speech, gender role, linguistic view of the world.

Н. Г. Вишня, Л. Л. Король

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Ключові слова: вища освіта, магістратура, науковий ступінь магістра, підготовка магістрів у країнах Європи.

Загальновідомо, що перехід до ступеневої освіти є одним із ключових аспектів модернізації європейської вищої школи в контексті Болонського процесу. Відповідно до положень Болонської декларації, уніфіковані магістерські програми в країнах Європи почали створюватися з моменту офіційного визнання дворівневої системи вищої освіти “бакалавр – магістр”. Хоча становлення європейської магістратури розпочалося одночасно з появою університетів (XII–XIII ст.), коли вільні групи окремих наставників і студентів активно гуртувалися у наукові співтовариства. На ті давні часи припав етап зародження триступеневої системи вищої освіти країн Західної Європи: *бакалавр* (bachelor у буквальному розумінні – “молодий, недосвідчений фахівець без досвіду роботи”); *магістр* (master, maestro – “майстер”) – досвідчений спеціаліст-знавець у своїй галузі; *доктор* (doctor – “учитель, викладач”) – найвищий освітній ступінь, ступінь фахівця, здатного навчати інших [4].

Як унікальний феномен із самобутньою історією та широкими інтеграційними перспективами в сьогоденному освітньому просторі, магістерська підготовка є актуальним і багатостороннім об’єктом наукового пошуку. За мету пропонованої статті автори ставлять розгляд специфіки сучасних програм магістерської підготовки на європейських теренах.

Аналіз наукових досліджень (О. Безлюдний, Ж. Верже, Б. Вульфсон, Т. Георгієва, О. Глузман, Б. Літл, В. Луговий, Н. Логінова, В. Микитась, В. Яблонський та інші) засвідчив, що поняття “магістр” має декілька тлумачень. Для розуміння сутності зазначеної кваліфікаційної структури звернімося до аспектів еволюції магістерського руху, які вплинули і на зміст сучасної підготовки європейських фахівців цього освітнього рівня, і на специфіку базового поняття.

Отож, слово “магістр” латинського походження (лат. *magister* означає “наставник”, “учитель”, “начальник”). У перекладі з англійської “магістр” – це віртуозний майстер своєї справи. Не випадково в Стародавньому Римі так називали високопосадовців (наприклад, *magistr* *вершників*). У Візантії “магістр” – це вищий титул в аристократичній ієрархії, яким наділяли найвидатніших осіб за виняткові заслуги (як-от: *Великий магістр* – голова духовно-рицарського ордену) [1].

В освітню царину Західної Європи слово “магістр” увійшло в період Середньовіччя як шанобливе звання викладача “семи вільних мистецтв”. У західноєвропейських університетах кращим старшим студентам, які успішно засвоїли арифметику, геометрію, астрономію, теорію музики (або квадрім) на факультеті вільних мистецтв присуджували ступінь магістра мистецтв. Омріяний ступінь відкривав браму одного з трьох вищих факультетів університету, а також давав право викладати так звані “сім вільних наук” (*magister artium liberalium*). Примітно, що з 30–35 старших студентів університету магістрами ставали не більше ніж 5–6 осіб, адже на тому кар’єрному щаблі потрібні були не лише ґрунтовні знання й дослідницька наснага, а й значні кошти [2, с. 134].

Іноді магістрів призначали професорами європейських університетів, урочаючи такі ж академічні відзнаки, як і докторам наук, щоправда, не золоті, а срібні. Представникам духовенства присуджувався ступінь магістра богослов’я [2, с. 139].

Згодом європейські виші ускладнили процедуру здобуття ступеня магістра: по закінченні університетського курсу здобувач складав усний іспит з певної дисципліни та публічно захищав попередньо схвалену факультетом дисертацію. Особу, яка витримала магістерський іспит, але не захистила дисертації, величали магістрантом. Саме завдяки середньовічній традиції магістрами почали називати осіб, які успішно опанували поглиблені програми вищої освіти.

У сучасному розумінні “магістр” – це завершений освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, котрий на основі одержаної кваліфікації бакалавра здобув поглиблені спеціалізовані вміння та знання інноваційного характеру у вищому закладі освіти, має досвід їх застосовування і продукування нового знання для розв’язання професійних завдань у певній галузі народного господарства [1; 4; 10].

Програма магістерської підготовки у країнах Європи триває 1–2 роки (2–4 семестри) й завершується складанням іспитів і (або) підготовкою та захистом дисертації. Слід, однак, указати й на наявність короткотермінових магістерських програм (8–9 місяців).

Випускникові видається диплом і присвоюється кваліфікація магістра (кваліфікація “магістр наук” (*Master of Science – MSc*) – у природничо-математичних науках; “магістр мистецтв” (*Master of Arts – MA*) – у гуманітарних, та магістр бізнес-адміністрування (*Master of Business Administration – MBA*) – у системі університетських шкіл бізнесу).

Бізнес-школи й університети Європи розробили понад 20 тис. магістерських програм [10]. Вибрати з цього розмаїття потрібну буває досить складно. Однак спільним атрибутом магістерських програм усіх європейських університетів є дослідницький компонент, що передбачає кристалізацію навичок збору, аналізу й використання інформації для прийняття креативних рішень. Магістерська програма – це спеціалізація, поглиблення знань у певній сфері; відтак, магістратура – якісно новий рівень вищої освіти.

Крім того, магістерська програма – це інакший спосіб навчання. Майбутні магістри Старого світу не вчать за підручниками чи посібниками (для магістрантів їх просто немає), а працюють із найновішими науковими джерелами: монографіями провідних учених, публікаціями в наукових часописах, інтернет-виданнях тощо. За структурою і методами процес навчання являє собою “мікс” із лекцій, дискусій, семінарів, обговорень, кейсів, групових проектів та одноосібних досліджень на основі інноваційних розроблень у певній сфері тощо. На самостійну підготовку відводиться до 70 % від загального обсягу часу навчання.

Диплом і мантия магістра не зобов’язують їхнього власника йти в науку, хоча ті, хто здобули ступінь магістра в університеті, зазвичай продовжують свою дослідницьку роботу, прагнучи здобути ступінь доктора філософії.

Кожен випускник бакалаврату робить вибір: піти в науку і для цього стати доктором, чи піти в практику і для цього стати магістром. Посилення прикладного підходу підтверджують статистичні дані: у країнах ЄС після бакалаврату продовжують навчання не більше ніж 15–20% студентів. Вартість навчання в магістратурі становить € 6–80 тис., залежно від країни, спеціалізації та престижу навчального закладу. Середній вік магістрантів – 23–25 років. Утім, у Європі є й інституції, які беруть на свої програми тільки досвідчених кандидатів. Так, для вступу

до Лондонської і Стенфордської бізнес-шкіл претендент повинен мати професійний стаж не менше ніж 10 років [10].

У 2007–2008 навчальному році найпопулярнішими були магістерські програми в аграрній і харчовій галузі (80,5 % від загальної кількості запроваджених курсів магістеріуму), інженерних та технічних наук (78,7 %), економічних, правових та соціальних наук (78,5 %), мистецтва й музики (25,3 %) [10].

Важливо акцентувати увагу й на тому, що в більшості європейських країн немає іспитів для вступу в магістратуру, адже в тексті Берлінського комюніке зазначено: “Бакалаврські програми (The First Cycle Degrees), відповідно до положень Лісабонської конвенції, повинні забезпечувати доступ до магістерських програм (The Second Cycle Programmes), а магістерські програми – до навчання в докторантурі”. Незважаючи на те, що більшість європейських університетів намагаються дотримуватися задокументованих рекомендацій, єдина європейська система наукових та університетських ступенів наразі не ліквідувала відмінностей у національних системах підготовки магістрів.

Так, у Норвегії кожен студент після закінчення бакалаврату може претендувати на одержання магістерського ступеня в будь-якому університеті країни, не складаючи вступних іспитів. Для зарахування на окремі програми треба прослухати визначені профільним міністерством курси (наприклад, із математики і фізики для вступу на інженерні програми) [11].

У Данії магістерський ступінь здобувають у тому ж університеті, де випускник завершив бакалаврат. Вступних іспитів у магістратуру немає, тому відбір претендентів здійснюють на конкурсних засадах [10].

У Німеччині перспективне запровадження до 2010 року загальноєвропейського ступеня магістра супроводжується гострими дискусіями. Як наслідок у кожній із 16 федеральних земель Німеччини питання фахових випробувань для майбутніх магістрантів і змісту їхньої підготовки розв'язується по-різному. Навчальні плани німецьких магістратур не відповідають європейським нормам. Чинні навчальні плани розраховані на 27 нових кредитів, у Європі – щонайменше на 90 [3, с. 68–69].

Характерною особливістю реформування німецької вищої освіти стало паралельне функціонування старої й нової систем академічних ступенів. Наприклад, диплом магістра не скасовує обов'язкового державного іспиту для юристів, медиків і педагогів.

В Англії й Уельсі наявні дві групи програм для магістерського рівня. Перша зорієнтована на поліпшення фахової компетенції з певної спеціальності, друга – на перспективну дослідницьку діяльність. Так, професійні магістерські програми передбачають 8–9 місяців аудиторних занять (лекцій і семінарів) та підготовку дипломного проекту впродовж 3–4-ох місяців. За результатами іспитів і захисту дипломної роботи присуджується ступінь магістра. Дослідницькі магістерські програми, як правило, завершуються присудженням ступеня доктора філософії. Зазначеній події передує 1–2-річний термін складання іспитів та написання самостійної дослідницької роботи. Подальше навчання має за мету одержання докторського ступеня [10].

Прикметно, що остаточне рішення про зарахування на магістерську програму приймає британський виш, до якого звертається здобувач. Якщо університет дійде висновку, що він зацікавлений у підготовці претендента, позитивне рішення про його зарахування може бути прийнято навіть у випадку часткової невідповідності вступника деяким формальним вимогам.

У Франції після отримання ступеня бакалавра та трьох років навчання у вищій французькій студент отримує ступінь ліценціата. Навчання протягом п'яти років дозволяє одержати ступінь магістра [8].

Вища освіта Португалії розподілена на дві підсистеми: університетська вища освіта і неуніверситетська вища освіта. Вищу освіту неуніверситетського рівня (а це політехнічна освіта) одержують у вищих школах та інститутах, де можна отримати диплом бакалавра й диплом про вищу освіту (ліценціатура), в той час як ступінь магістра – прерогатива університетів. Магістратура є другим етапом університетського рівня освіти. Ступінь магістра присуджується бакалаврам в окремих галузях наук і свідчить про те, що після магістратури фахівець усебічно підготовлений до самостійних практичних досліджень. Курс магістратури триває чотири семестри й, окрім низки лекцій, уключає підготовку та обговорення дисертації [7].

В Іспанії ступеневі магістра відповідає кваліфікація, що присвоюється після закінчення другого циклу навчання. Залежно від напрямку навчання це може бути: архітектор (Arquitecho); інженер (Ingeniero Superior); ліценціат (Licenciado); магістр-дослідник [6].

Проаналізувавши системи підготовки магістрів у країнах Європи, робимо узагальнення, що в європейському просторі підготовки магістрів досі немає повної уніфікації програм магістеріуму,

єдиного переліку спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка магістрів, та не усталилася модель оцінювання результатів названої підготовки. Однак досвід Європи слугує орієнтиром у розробленні іншими країнами-учасницями Болонської ініціативи, у тому числі й Україною, національних стратегій розвитку систем вищої освіти.

Зразком успішного впровадження магістерських програм європейського зразка в Україні можна вважати Запорізький національний університет, де з 2004 року успішно діє програма для спеціалістів із соціальної педагогіки “Європейські перспективи соціального включення”, заснована чотирнадцятьма університетами із десяти країн Європи.

Диплом магістра, зареєстрований та ліцензований Міністерством освіти і науки України, надає можливість випускникам ЗНУ продовжити навчання в університетах Європи або працевлаштуватися в країнах Євросоюзу відповідно до набутої спеціалізації. Ця європейська програма розрахована на два роки. Робоча мова програми – англійська. Курс підготовки побудований згідно з кредитно-модульною системою й передбачає викладання основних дисциплін та індивідуальне консультування магістрантів ЗНУ закордонними професорами з університетів-партнерів міжнародного проекту (денна форма навчання з використанням елементів дистанційного навчання). Викладання додаткових дисциплін за вибором студента забезпечується висококваліфікованими фахівцями ЗНУ.

Стратегія вивчення курсів виразно позиціонує крос-дисциплінарні аспекти та європейське бачення методів і технологій соціальної роботи: звичними формами навчання в Європейській магістратурі є лекції, семінари, практичні заняття, інтерактивне централізоване навчання з використанням мережі Internet, локальних університетських мереж, елементів дистанційного навчання (відеоконференції, круглі столи, дослідницькі проекти в галузі соціального включення тощо) [5].

Проаналізувавши моделі підготовки магістрів у європейських країнах, доходимо висновку про посилення спільної тенденції уніфікації магістерських курсів, відповідно до підписаних угод в руслі Болонського процесу. Проте нині більшість країн Старого світу послуговуються чинними національними програмами, які суттєво відрізняються одна від одної за змістом, напрямками підготовки, академічними вимогами, термінами навчання тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Системно-історичний аналіз становлення магістратури в Україні та Росії [Електронний ресурс] / С. С. Вітвицька. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1767/1/05vssmur.pdf>. – Назва з екрана.
2. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 2002. – 252 с.
3. Ладъжен Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации / Н. С. Ладъжен. – Ижевск : Изд-во Удмурдского ун-та, 2002. – 237 с.
4. Магістр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%82%D1%80>. – Назва з екрана.
5. Міжнародна магістерська програма ЗДУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zsu.zp.ua/gazeta/dataphp?data=66&article=678>. – Назва з екрана.
6. Освіта Іспанії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://garibaldi.onu.edu.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=118. – Назва з екрана.
7. Освіта Португалії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://portuga.ru/osvita-v-portugaliji.html>. – Назва з екрана.
8. Освіта Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00004456_0.html.
9. Реформа вищого образования в Британии [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.holinst.spb.ru/>. – Назва з екрана.
10. Haug G. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe / Guy Haug. – Bonn : HRK, 2000. – 77 p.
11. Hunuy G. Postgraduate Courses in Norway [Електронний ресурс] / G. Hunuy. – Режим доступу : <http://content.postgraduate/igloss.htm>. – Назва з екрана.

Summary

The article deals with the urgent problem of professional training of masters in the countries of Europe. The main common traits and differences of such process are established and analyzed.

Key words: higher education, magistracy, the degree of Master, postgraduate training in the countries of Europe.

Л. Л. Король

ПРОБЛЕМА КОНФЛІКТУ КУЛЬТУР В ОПОВІДАННІ Х. ДЖЕНКІНЗ “LEARNING THE WESTERN ALPHABET”

Ключові слова: культура, полікультурна особистість, міжкультурна комунікація, конфлікт культур.

Опубліковані останніми роками наукові джерела (В. Антонов, В. Бенін, І. Відт, М. Дудіна, Б. Гершунський, Т. Іванова, Д. Катан, Ю. Кім, В. Кочетков, В. Крисько, І. Лернер, С. Люхтенберг, М. Мартинова, М. Мараяма, В. Сафонова, О. Солвова, І. Плужник, В. Ташкова, О. Тоффлер, Н. Трошина, Г. Улуханов, І. Халєєва, А. Хіллярд та інші) різнобічно аргументують твердження, що постулат першорядності вільного володіння іноземними мовами у спілкуванні носіїв різних культур не віддзеркалює суті, а відтак, не може вважатися запорукою взаємного розуміння. Належність комунікантів до несхожих культур здатна загальмувати процес спілкування і навіть унеможливити його в майбутньому.

У працях І. Відт, К. Леві-Стросса, Л. Гумільова, Ю. Афанасьєва й інших учених феномен культури визнано хронологічно негомogenous: таким, що поділяється на архаїчний, індустріальний та постіндустріальний типи. При цьому одним із критеріїв зазначеного поділу є характер комунікацій у суспільстві. Керуючись саме цим критерієм, І. Відт іменує комунікацію архаїчної культури локально-замкнутою, індустріальної – динамічною, постіндустріальної – супердинамічною, або міжкультурною [2, с. 14].

У сучасному тлумаченні термін “міжкультурна комунікація” ототожнюють з “адекватним взаєморозумінням учасників комунікативного акту, котрі належать до різних культур” [1, с. 26]. Логічно доповнити, що володіння іноземною мовою – неодмінний, а втім недостатній аспект такої адекватності, бо відсутність мовного бар’єру не гарантує представникам різних народів комфортного спілкування в строкатому розмаїтті життєвих ситуацій. У багатьох випадках каменем спотикання є культурний бар’єр, нехтування яким призводить до очевидного чи латентного конфліктів культур у спілкуванні (С. Верещагін, В. Костомаров).

Останніми десятиріччями кількість загальнодоступних форм реалізації міжкультурних контактів стрімко зростає, тож проблема конфлікту культур охоплює нові й нові площини професійної діяльності, особистого життя, побуту людей, як-от: виконання міжнародних проектів, туризм і спорт, навчання, підвищення кваліфікації, робота за кордоном, міжнаціональні шлюби тощо. Доречно навести образний вислів А. Павловської: “Ії Величність Комунікація править людьми, їхнім життям, їхнім розвитком, їхньою поведінкою, їхнім пізнанням світу й самих себе як частини цього світу. І всяка спроба осмислити комунікацію, зрозуміти, що їй заважає та що сприяє, важлива й виправдана, оскільки спілкування – це опора, стрижень, основа індивіда” [5, с. 16].

Разом із тим недоцільно абсолютизувати мовознавчу грань комунікації, ігноруючи фактор міжкультурної компетентності комунікантів. Як слушно зауважив А. Флієр, “...у якості особливих мов у культурі задіяні й акти людської поведінки, які мають високу інформаційну значущість, і художні образи в різних видах мистецтва, і спеціальні церемоніальні, ритуальні й обрядові ситуації, що відбуваються за особливим сценарієм ..., і символічні риси будь-яких продуктів матеріальної діяльності людини” [7, с. 225–226].

Видимий доказ значущості порушеної проблеми – відображення конфлікту культур у літературних творах вітчизняних і зарубіжних авторів, одним із прикладів якого є оповідання молодої британської письменниці Х. Дженкінз “Вивчення Західної абетки” (“Learning the Western Alphabet”) [8], що вийшло друком 2006 року й одразу впало в око англomовним читачам Європи.

З’ясування специфіки відображення конфлікту культур у сюжеті названого твору ставимо за мету пропонованої статті.

Передовсім зазначимо, що безпрецедентне розширення й поглиблення міжкультурних контактів супроводжується зростанням ролі національних складників культур-комунікантів у процесі міжкультурного спілкування. До таких, зокрема, належать:

- традиції, звичаї, національні обряди;
- елементи національної побутової культури;
- особливості поведінки, звички представників конкретного етносу;
- національні картини світу (відображення специфіки сприйняття довкілля, особливості мислення носіїв тієї чи іншої культури);
- національна художня культура [4, с. 75].

Не випадково Л. Городецька вводить вищенаведену низку комунікативно вагомих атрибутів у семантичний діапазон поняття “лінгвокультурна компетентність”, диференціюючи в ньому:

- інституційну компетентність (знання про політичні та правові інститути суспільства);

- конвенційну компетентність (знання звичаїв, традицій, етикету);
- семіотичну компетентність (знання розмаїття притаманних культурі символів, наприклад, соціальної престижності);
- комунікативну компетентність (оволодіння культуро-зумовленими нормами вербального і невербального спілкування) [3].

Науково обґрунтовані складники міжкультурної комунікації повномасштабно виявляють себе в досліджуваному творі Х. Дженкінз, сюжет якого вибудовується навколо стосунків молодого британського вчителя англійської мови Мартіна Гріна та китайської студентки на ім'я МінгМінг.

Культурні розбіжності, що призводять не лише до прикрих непорозумінь, а й до особистої драми героїв, викривають себе вже в контрастному сприйнятті героями рис зовнішності:

- 1) *"...as we walk along the path between the blocks of flats everyone stares at us: why is a pretty young student like me walking next to this tall, big nosed, pink faced Foreigner";*
- 2) *"They are way too small, tiny breasts and no hips to talk of";*
- 3) *Of course it could have been that there were no women there worth looking at. Most were covered up in long shapeless dresses, their hair in scarves, the young ones looking just like their mothers."*

Зрозуміло, що Мартін Грін і його вихованці усвідомлюють закономірність відмінностей у зовнішності та манерах поведінки європейця й представників азійського етносу, проте саме естетико-культурний бар'єр викликає інстинктивну неприязнь студентів до викладача-чужинця з перших секунд спілкування: *"Anyway this is how the students looked at me, those first few lessons. Mesmerised by my voice (they whispered after me everything I said), my face (my big nose), my hair (which is dull brown but they call blond), my size 11 feet (enormous). It isn't wonder in their faces, more a polite horror that anyone could be so physically repulsive. It is a shock: I've always felt moderately attractive"*.

Обидві сторони міжкультурного контакту оцінюють об'єктивні етнофізіологічні відмінності (зріст, колір шкіри, очей, волосся, форму обличчя, носа, тембр голосу, вбрання тощо) як ваду, непривабливість, дефективність, унаслідок чого загострюється несхожість внутрішня, формується негативний стереотип: *"Foreign ghosts are hard to understand"*.

Можна припустити, що представники національних культур однієї раси (етнічно близьких культур) мають незрівнянно більше шансів уникнути посутньої перешкоди на шляху міжкультурного спілкування – негативного ставлення до зовнішніх фізичних рис, яке мимоволі продукує образ недруга-чужоземця. В аналізованому творі почуття захоплення, симпатії, кохання руйнують цей підступний бар'єр у спілкуванні головних героїв, однак під тиском політичних обставин недовірливе ставлення до британського викладача з боку родини МінгМінг, студентів, колег, місцевого населення залишається практично незмінним. Більше того, безсумнівна внутрішня несхожість представників східного і західного світів – етнічно віддалених культур – виливається в повне або ж часткове нерозуміння ними:

- реалій чужої культури:

- 1) *"What are those long green things?"– he asks, watching her as she scrambles to pick them up. Has he never seen bamboo shoots before?";*
- 2) *"I explain to him how in those days, when the traffic lights were red it meant go, and when green it meant stop. Red for revolution"*.

• елементів побуту (їжі, інтер'єру, манер поведінки, одягу, транспортних засобів, приладдя, пристроїв і механізмів, ритуалів і обрядів тощо):

- 1) *"We eat sea cucumber and wood ears, burnt stinky dofu (Chairman Mao's favourite dish), frogs' legs, beef stomach, inners and gizzards of every kind. The College Deputy is a woman called Luo. Madame Luo keeps asking the waiters to add vinegar to the wine like the Manchu empresses used to do. She says it will promote long life to the happy couple. She toasts us in vinegar and I toast her back, to the long friendship between China and the UK.";*
- 2) *"There,' she says, pointing out some strange red shoots in the earth. 'Bamboo. It's green and then white inside. The peasants dig them up and sell them in the market. They're good to eat.'";*
- 3) *"So you eat chairs,' I say. She hesitates, not wanting to contradict me. 'Chair-to-be,' she says.";*
- 4) *"On her parents' grey concrete balcony there's just room enough for two low chairs, made of yellow bamboo, roughly cut and split. I like the ethnic look but they are far too small for me. There is no way I can fold myself up to fit in them, so I have to sit with my legs out in front of me, my size 11 trainers almost as big as the chairs themselves.";*
- 5) *"I knew that visiting people in their homes was disapproved of. I'd been told that 'people would be too ashamed to show a foreigner their low living standards', that was how they'd put it to me. So I expected it would be awkward, and I was right: her father nodded at me and then disappeared immediately into the bedroom, while her mother is still hovering smiling uncertainly in the hallway that serves as their kitchen, with its line of brightly coloured flasks. ... 'Why don't you just boil a kettle at home when you feel like a cuppa?' I ask MingMing. 'Wait till they have settled at the bottom and then sip,' she says. And then, 'Because it would be wasteful of fuel of course'";*

- 6) *“What’s that?” I asked MingMing, who always sits at the front of the class, in front of me. I’ve noticed that the other students kept their distance from her. ‘Rice puffer man,’ she says. ‘You take your rice, and he will puff it up in his machine. It has a fire in it,’ she adds”;*
- 7) *“I’ve borrowed a bicycle for him. I was surprised when he told me he could ride a bicycle: I thought only Chinese people rode bicycles, because on the TV foreigners all drove cars. They are both flying pigeon bikes, the best, from Shanghai. He didn’t look very impressed when I pointed this out. Maybe they have different ones in England, but I don’t believe they could be any better than our flying pigeons”.*

• звичаїв та традицій:

- 1) *“Why do you want to see acupuncture?” I wasn’t planning to ask, it just came out of my mouth, in English. “China is famous for it. I thought it might be fun to see”. Fun? “It’s for when you’re ill, in pain,” I say. “Not for show.” How could something so old fashioned and ordinary be special for him?*
- 2) *“It was something else I would not be able to understand. Like why sticking needles in people’s necks could be called treatment rather than torture. OK I know that’s an ancient tradition. The big mystery here is how all these people live together almost on top of each other, sharing the same boiler for heaven’s sake, and don’t explode with frustration all the time. I know I would.”*
- 3) *“I explain about rice paper, and how to paste two sheets of it together so that the paper can take the ink. I tell him the names of different types of calligraphy: flowing, water, grass. He says he thought it would be easy but it makes me laugh to watch him concentrating so hard, on holding the brush correctly, and making the strokes in the right order, and then producing characters that a five year old could have done better. I do my best to explain about flow, and pressure, and breathing. How the brush strokes should be as natural as grass growing by the side of the path. I have to stand close to him as we do this, my small hand on his large one, guiding the strokes.”*
- 4) *“Our quilts are filled with soft white cotton, sewn together loosely with red cotton thread. Each summer, while we sleep on bamboo mats in the great heat, we spread the quilts outside in the sun. When they get too thin we send them to the quilt makers who unpick the cotton and add more. There is nothing as warm as cotton. You’ve told me about wool and feathers and modern synthetic materials but I don’t believe you. There is nothing warmer than a quilt below and one on top. We sew the quilts into white cotton covers, with a silk top”.*

Неоднаковість традицій, уподобань і смаків британця й китайки виразно ілюструють описи ставлення кожного з персонажів до святкових тістечок. Для юної романтичної МінгМінг вони символізують урочистість моменту, уособлюють кулінарно-мистецький витвір, фантастичну насолоду смаком: *“And I love the moon cakes my mother buys from the shops. It’s the only time in the year she buys readymade food. I love their gaily decorated boxes, and the patterned paper in which each is wrapped, their golden colour, and the chrysanthemum flowers and lucky characters on them: so that taking a bite is like eating poetry. Inside the moon cakes there are lotus seeds and date paste, or egg and chestnuts, delicious things that we rarely eat.”* Відчуття ж Мартіна антитетичні: *“If it hadn’t been for those rotten cakes. They were disgusting; a combination of sweet and sour and a consistency that made me gag. I only ate a sliver but she gobbled down at least two.”*

Беручи до уваги обидва цитовані судження, констатуємо, що відчуття не здатні забезпечити адекватність сприйняття об’єктивних реалій іншомовної культури, якщо вони перешкоджають раціональній інтерпретації споконвічно характерного для неї, узвичаєного, обрядового.

Отже, маємо підставу для проміжного висновку: вивчення механізмів міжкультурної комунікації не зайве визнати обов’язковою ланкою формування індивідуальної міжкультурної майстерності спілкування як стратегії неконфліктного діалогу з речниками культурних цінностей іншого етносу.

Письменниця неодноразово повертає читацьку увагу до того, що формування основ побутової поведінки головних героїв відбувалося в лоні абсолютно несхожих філософій і цивілізацій, у різних за рівнем добробуту країнах. Ось чому заможного британця приголомшує фанатична ощадливість місцевих жителів. Негадане випробування чатує навіть у найбуденнішій ситуації: якось мати МінгМінг придбала апельсини для своєї родини й для доньчиного іноземного викладача. МінгМінг натхненно вчить Мартіна, як загорнути ароматні фрукти, щоб зберегти їх до зими, однак безгосподарний іноземець забуває про ящик з дефіцитними апельсинами: *“Some time in the autumn I ask you about your oranges. You’ve forgotten them and the whole box has turned mouldy. I say nothing. What a waste, I almost cried. I want to tell you all the tales my mother told me about how hard things were in the past, how careful we all are about not wasting anything because of those hard times.”* Вкотре ситуація набирає ознак конфліктної, адже те, що британцеві здається дріб’язковим, не вартим уваги, для китайців – неприйнятне, злочинне марнотратство.

Отже, побутове середовище – це гігантська арена неминучих конфліктів культур, причому способи їх подолання бувають особливо болісними, адже буденні конфлікти часто-густо розв'язуються на вістрі емоцій.

Щоденні негаразди тьмяніють на тлі розбіжностей інстиціональних, спричинених політичним ладом Китаю часів сакраментальної “культурної революції”. Схильні до деспотизму політичні керманічі країни трансформували стиль мислення кількох поколінь громадян, позбавивши їх спроможності й бажання діяти і думати незалежно. Так, усі спроби ліберального британця спонукати китайських студентів до самостійного аналізу літературних творів зазнали поразки: *“The first essay is about the wonderful Communist Party of China, and so is the second. Both essays are just about the same, and I am about to accuse them of copying, until I realised all 60 are identical. Someone must be organising them, telling them what to write. I suspect my Minder. But when I ask her she is indignant, and shows me the first exercise they had been set in their writing class that term: they had all copied the set exercise and translated it into English”*; 2) *“So I ask them to write an essay about their feelings about Shelley’s Ode. I get fifty nine essays about the keen revolutionary spirit of PBS, and one about what a wonderful husband and father he was. ‘Utter crap,’ I tell the poor girl. ‘Where did you get that from?’ She shows me the text book, and reads from it ‘PBS was a wonderful husband and father because he was a keen revolutionary spirit...”*

Слід відмітити й те, що малозрозумілі китайцям експерименти стосовно свободи писемного слова перманентно провокували міжкультурний навчальний конфлікт, адже всі місцеві викладачі суворо вимагали від студентів шаблонно-“правильних” думок: *“Can’t you think for yourselves?’ I’d said. ‘It’s not because we don’t have minds,’ she said. ‘It’s because this is what the Chinese teachers want. If you want something different you must say so, but we will be careful what we write. We don’t know who will read it. We have to consider our futures”*. Як бачимо, пересічний навчальний процес по-британськи, вибудований на засадах колективної дискусії, критичного роздуму, самостійного висновку, “не спрацював” в атмосфері тотального ідеологічного зомбування китайського вишу.

Усі наведені приклади переконують, що причини непорозумінь лежать поза лінгвістичною цариною, адже головні герої добре знають мову міжнародного спілкування. Для Мартіна викладання англійської – професія. Закохана в нього вихованка з дитинства наполегливо вивчала англійську, вважаючи цю іноземну мову перепусткою в інший, щасливіший та досконаліший світ, інші студенти інтуїтивно прагнуть опанувати іноземну мову, як і кожну з дисциплін. Отже, численні конфліктні ситуації в спілкуванні пов’язані не з мовленнєвим, а з культурним виміром.

Важливо зазначити, що міжкультурні розбіжності побутового рівня, за відповідного волевиявлення суб’єкта комунікації, набагато легше побороти, ніж зумовлені соціально-політичними чинниками. Так, Мартін Грін із щирим здивуванням визнає: *“I have changed in so many ways, being here with MingMing. Yes, I can now use chopsticks, and drink green tea. I’ve forgotten about the BBC and think the Guardian is always tiny and printed on crackly paper. I’ve hardly spoken to my parents, and I used to be such a mummy’s boy, taking my washing round to her and borrowing money from Dad knowing he wouldn’t ask me to pay it back. I’ve found I quite like teaching too: I’ve even written to the British Council to ask about getting a job with them somewhere more, well more capitalist, after this. I expect you’ll say I’ve grown up. ... I’ve learned from MingMing how to look at things carefully, and find small pleasures.”*

Міжкультурні соціально-політичні розбіжності (особливо спричинені діаметрально протилежними ціннісними засадами побудови суспільства, як-от: демократія – диктатура) подекуди вимагають від людини настільки докорінної перебудови світосприйняття, системи переконань і принципів, що можуть виявитися для неї неприпустимими апіорі. У досліджуваному творі саме такі розбіжності призвели до фатальної особистісної драми: розтоптаного кохання, втрачених надій, примусового позбавлення права народити першу дитину, політичного заслання знедоленої МінгМінг, страждань її родини, душевних мук та довготривалого депресивного настрою Мартіна.

Вустами подруги МінгМінг найсвідоміші представники китайської громади звинувачують викладача-іноземця у нещастях бідолашної дівчини шляхетного походження: *“You foreigners, you think you own the world, you think you know everything, coming here and laughing at us. Can’t you see what you did to her? She loved you. You never understood what life was like for her. You never saw your parents being beaten up by their own students, because of something a child had done in fun. You don’t understand how brave she was. And still is, I think she did the brave thing. She’s worthy of her parents now.”* Однак істинна причина обопільної драми літературних героїв криється в надрах суспільного

устрою чужої для Мартіна країни різючих соціокультурних контрастів, які, на жаль, виявилися сильнішими, ніж почуття двох представників різнокультурних середовищ.

Драматичний фінал досліджуваного твору переконливо довів, що соціокультурна компетентність особистості сприяє ефективному міжкультурному спілкуванню лише в умовах збігу фундаментальних параметрів: цінностей, уявлень, принципів, переконань тощо в чужій і рідній культурах. Якщо ж цього не відбувається, розгоряється конфлікт особистості з чужоземним довкіллям, конфлікт, у котрому жодна із сторін не бачить компромісу. “Культурний бар’єр ніби змайстровано з прозорого скла, – пише С. Тер-Мінасова – його не відчуваєш, доки не розіб’єш лоба об цю таємничу перешкоду. Іноземцям, як правило, легко пробачають ляпсуси в мовленні, а от помилки культурні сприймаються болісно, продукуючи стійке негативне враження про співрозмовника, сіючи розбрат” [6, с. 33].

У контексті викладеного постає актуальною ідея співвикладання іноземних мов і міжкультурної комунікації (С. Тер-Мінасова), завдяки якому хитросплетіння іншомовної культури чудодійно трансформуються в універсальне знаряддя толерантності.

Оскільки пізнання семантики іноземної мови неповноцінне без пізнання національної панорами світобачення, навчання іноземної мови як ефективного засобу міжнародного спілкування має синхронізувати освоєння норм суспільного й культурного життя.

Таким чином, ефективність міжкультурної комунікації прямопропорційна наполегливості в опануванні суб’єктами спілкування абетки національних явищ і реалій, що забезпечують істинну гармонію мовного та культурного вимірів. Коли ж хитка рівновага порушується (як це трапилося в ситуації, талановито описаній Х. Дженкінз), молох конфлікту культур нищить Золоте руно злагоди й взаєморозуміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Альфа, 1990. – 247 с.
2. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / И. Е. Видт. – Тюмень, 2003. – 47 с.
3. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. культуролог. : спец. 24.00.01 “Культурология” / Л. А. Городецкая. – М., 2007. – 48 с.
4. Марковина И. Ю. Текст как явление культуры / И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин. – Новосибирск : НГУ, 1989. – 200 с.
5. Павловская А. В. Как делать бизнес в России : путеводитель для деловых людей / А. В. Павловская. – М. : Бизнес-литература, 2006. – 96 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
7. Флиер А. Я. Культурология для культурологов / А. Я. Флиер. – М. : Академический Проект, 2002. – 492 с.
8. Jenkins H. Learning the Western Alphabet [Electronic resource] / Hilary Jenkins. – Access mode : <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/LearAlph.shtml>. – Title from the screen.

Summary

The article deals with the urgent problem of cross-cultural communication. The main reasons of cross-cultural conflicts in the story “Learning the Western Alphabet” by Hilary Jenkins are analyzed.

Key words: culture, multicultural personality, cross-cultural communication, barrier of cultures.

Н. А. Кришталь

ІНОЗЕМНІ МОВИ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: зміст освіти, компетенції, вальдорфська педагогіка, Штайнер-школа.

Сучасна українська освітня ситуація є відображенням тих важливих зрушень в соціальному і політичному житті України, які відбулися останнім часом. У державі йде процес оновлення єдиної системи освіти. У сучасному світі все активніше виявляються тенденції до зближення освітніх систем різних країн, намагання забезпечити учнів конвертованими сертифікатами. Філософи вбачають у цьому навіть перспективи побудови “планетарного освітнього простору”. Поняття “європейська освіта” умовно складається з трьох аспектів: освіта в Європі, освіта про Європу й освіта для Європи. Нові цілі європейської освіти полягають у

наданні молодому поколінню практичних знань та умінь адаптуватися до життя і навчання у різних країнах Європи, бути мобільним, здатним до комунікації та до захисту своїх прав [2].

Мета публікації – проаналізувати особливості викладання іноземних мов у штайнер-педагогіці.

Ще в середині 90-их років ХХ століття Рада Європи розробила “список компетенцій”, якими повинні володіти всі випускники освітніх закладів країн – членів Євросоюзу. Постіндустріальне європейське суспільство вимагає від молоді засвоєння провідних способів діяльності в соціальному, політичному житті, у новому інформаційному просторі й полікультурній взаємодії. Однією із значних вважають “компетентність у галузі комунікацій”: достатнє володіння рідною мовою (усною і письмовою), англійською мовою (як мовою європейського спілкування).

Аналізуючи проект Державних стандартів загальної середньої освіти, представники міжнародних організацій та проектів і вітчизняні науковці дійшли висновку, що галузь “Іноземні мови” найсуттєвіше й найбільш систематизовано узагальнює і тлумачить поняття компетенцій [1].

Розв’язанню цієї проблеми може допомогти звернення до досвіду вальдорфської педагогіки. Вільна школа – вимога сучасності. Досвід, отриманий в умовах різних політичних систем, гостро ставить питання про роль школи і виховання у сучасному суспільстві. Школа, зміст, методи викладання якої визначаються державою, часто стояла на службі тоталітарних режимів. Школа, що знаходиться під впливом політичних або економічних інтересів, хоча і може направити розвиток людини в потрібне русло, але здатна тільки певною мірою враховувати власні умови і закони цього розвитку. Таким чином, школа, котра знаходиться під управлінням держави, в історичних умовах нашого століття стала доволі проблематичною структурою. Створення незалежних від держави, вільних шкіл – надзвичайно актуальна проблема. Але це потребує створення нової педагогіки, орієнтованої на людину.

У вальдорфських школах викладання іноземних мов з першого класу і далі ведеться виключно у педагогічних та антропологічних інтересах, тому всі діти, а не тільки лінгвістично обдаровані групи учнів, беруть участь у заняттях. Дитинство – це ідеальний період для набуття цілком чистої вимови. Медичні дослідження, експерименти та об’єктивні спостереження довели, що діти вивчають іноземні мови швидше і з більшою точністю, ніж підлітки або дорослі, завдяки пластичності своїх органів мовлення, відсутності гальмівних процесів, типових для людей старшого віку, що вивчають іноземні мови, й очевидною фізіологічною та психологічною потребою у спілкуванні з іншими дітьми. Діти не здійснюють ніяких намагань аналізувати мову і не проводять порівнянь з рідною мовою [3]. У кожному класі проводиться два-три уроки на тиждень двох іноземних мов. На ранньому віковому етапі не навчають письму й не засвоюють граматику (це відбувається пізніше у четвертому класі). Вчитель якомога менше займається виправленням вимови, не зосереджує увагу на зроблених помилках. Такі елементи, як звук, образність, ритм і мелодія, – це засоби, які безпосередньо та емоційно переносять дитину в світ нової мови. На уроках іноземної мови у початковій школі поетична мова і музикальний елемент мають пріоритет над прозою – навіть там, де мова йде про матеріальні предмети й дії. За перші три роки вивчення іноземних мов учні засвоюють більшу частину звуків іншої мови і відчувають упевненість до іншомовних інтонацій. Учні також розуміють усні розповіді, які відповідають їхньому віку, а також грають ролі у невеликих п’єсах. Вони володіють певним словниковим запасом, який містить наступні тематичні галузі: частини тіла, предмети в класі, докільця дитини, прийменники, кольори, числа, часи доби, рослини і тварини, погода, дні тижня, місяці, пори року та свята. Граматичні структури утворюють основу всієї мови, деякі з них будуть активно відпрацьовуватися протягом перших трьох років, але діти використовуватимуть їх, не підозрюючи про існування граматики. Таким чином, діти у перших трьох класах практично засвоюють такі важливі явища англійської граматики: теперішній неозначений і тривалий час, минулий час, однину й множину іменників, особові та вказівні займенники.

Той рівень, до якого піднімається дитина через власну діяльність – коли вона грає, танцює, співає, слухає, наслідує, говорить, щоб увійти у світ нової мови, дуже важливий для інтелектуального проникнення у феномени мови у середніх і старших класах.

Антропософська основа вальдорфської педагогіки змінює погляд на процес пізнання, на зміст освіти, в навчально-виховному процесі пропонує розвиток і підтримку мислення, почуття й волі, формування яких відбувається у будь-якому віці, не допускаючи випереджувального розвитку інтелекту. Вальдорфські школи – це не стільки педагогічна технологія, стільки атропософський тип педагогічного мислення, оснований на образності викладання, ритмічності, системності, концентрації у навчанні. Викладання сучасних іноземних мов у початковій має право на існування як частина освіти людини як єдиного цілого, вносячи свій вклад у розвиток її духовних і емоційних сил – у сфері почуттів, волі та мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 103–126.
2. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
3. Яффке К. Преподавание иностранных языков в начальной школе – как и почему? / К. Яффке // Альманах вальдорфской педагогики. – 1994. – № 3. – С. 12–27.

Summary

The article is dedicated to the problems of foreign language learning in Waldorf education. The peculiar features of these principles are considered.

Key words: Waldorf education, Steiner schools, contents of education, foreign language.

М. С. Купар

КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ключові слова: система освіти, система післядипломної освіти, магістр освіти, документи про освітні рівні, документи про кваліфікаційні экзамени.

Інтернаціоналізація світового простору, політичне й культурне зближення країн є однією з провідних тенденцій сучасного суспільного поступу на межі другого і третього тисячоліть. Різновекторність цього складного процесу та його інтегрований потенціал переконливо демонструє Європейський Союз на всіх етапах його становлення і розвитку. Стратегії формування освітніх парадигм у сучасному світі постають як фундаментальний компонент суспільного прогресу. Освіта за своїм сутнісним змістом і державною вагомістю належить до тих складових суспільного життя, які характеризуються у знакових параметрах соціальної інфраструктури, що визначають рівень розвитку і політичний, соціальний, економічний та культурний імідж будь-якої країни [1, с. 12].

В останні роки педагогічна освіта України зазнає істотних змін, оновлення та вдосконалення в руслі розвитку суспільства в цілому. Створення багатоступеневої освіти передбачає вирішення проблем, пов'язаних із приведенням системи підготовки педагогічних кадрів у відповідність до її аналогів у розвинених країнах Європи та всього світу. Це вимагає розробки змісту педагогічної освіти для вищих навчальних закладів із урахуванням можливості самостійного розв'язання ними проблем фундаменталізації та підбором власних моделей педагогічної освіти на основі зарубіжного й вітчизняного досвіду. В умовах інтеграції країн Європи набула актуальності проблема підготовки вчителя нової генерації, вчителя-професіонала, готового до роботи в навчальних закладах різних типів. З огляду на ці завдання досвід розвитку, вдосконалення й оновлення педагогічної освіти в Об'єднаному Королівстві є корисним у контексті конкретизації змісту підготовки педагогічних кадрів в Україні. Він дозволяє українським вченим-педагогам дати реалістичну оцінку тим змінам, що відбуваються в освіті країн Західної Європи, передусім у галузі педагогіки, і скористатися здобутками індустріально розвинених країн для піднесення вітчизняної педагогічної освіти до рівня світових вимог [3, 84].

Перші курси підвищення кваліфікації британських учителів були відкриті ще в 40-х роках ХХ ст. Їх метою було не стільки підвищення рівня компетентності працюючих учителів, скільки підготовка найбільш талановитих із них для роботи на відповідальних і високих посадах або для викладання у вищих навчальних закладах. Інтерес до освіти педагогічних працівників у період їх роботи в школі, так званої “In-service training” (Курси підвищення кваліфікації за місцем роботи), почав зростати після опублікування у 1963 році документів урядової комісії про ситуацію в системі підготовки та освіти вчителів. У рекомендаціях цієї комісії було зазначено, що вчителів, які успішно викладають у школах, після кількох років роботи потрібно заохочувати матеріально для подальшого навчання й професійного вдосконалення. Саме тоді почали зароджуватись і розвиватись різноманітні сучасні форми безперервної освіти вчителів під час їхньої роботи в

навчальних закладах, закладалися основи цілісної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

У 1972 році британський уряд опублікував нові рекомендації щодо покращення якості освіти в педагогічних коледжах. Одна з основних пропозицій стосувалася створення при університетах і педагогічних коледжах інститутів та курсів для перепідготовки вчителів і підвищення їхнього кваліфікаційного рівня в процесі трудової діяльності. Відповідно до цього документа при всіх університетах та коледжах почали організовуватися різноманітні курси, які різнилися між собою програмами та термінами навчання, його формами й методами, але мали одну чітку мету – підвищення професійної кваліфікації та рівня педагогічної майстерності працюючих учителів.

На думку британських спеціалістів, курси підвищення кваліфікації надають учителям прекрасну можливість краще пізнати один одного, обмінятися досвідом. Навчання на них дозволяє вчителеві на деякий час самому стати учнем, таким чином певною мірою сприяючи його відмові від стереотипності, догматизму, авторитарності в роботі.

На наш погляд, як навчання, так і підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії не організовуються за якоюсь єдиною схемою. Це зумовлено, перш за все, тим, що університети та інші ВНЗ підпорядковуються різним відомствам та органам влади, які тією чи іншою мірою відповідають за систему освіти, або є практично незалежними, що значно урізноманітнює форми вдосконалення вчителів. Разом з тим, у роботі всіх без винятку курсів можна виділити загальні напрями, які визначаються названими вище функціями системи підвищення кваліфікації педагогів [2].

Найбільш поширеними і популярними є програми підвищення кваліфікації, спрямовані на покращення роботи всього педагогічного колективу школи, групи педагогів та окремих учителів (наприклад, програми для вчителів-початківців); на розширення досвіду окремого вчителя для його подальшого просування по службі; на поглиблення професійних знань та розвиток професійних умінь учителя (наприклад, навчання з метою здобуття ступеня магістра освіти); на підвищення рівня загальної освіти (здобуття ступенів бакалавра чи магістра в інших, непедагогічних галузях). У цілому ж система підвищення кваліфікації працюючих учителів розглядається як частина системи безперервної освіти, спрямованої на забезпечення самовдосконалення вчителя, формування в нього високої індивідуальної культури і, звичайно ж, на його професійне зростання.

Курси для працюючих учителів у Великій Британії поділяються на довготривалі та короткотривалі. Навчання на довготривалих курсах (протягом 1–3-х років) завершується здобуттям ступенів бакалавра чи магістра освіти або отриманням так званого підвищеного диплома про освіту. Такі курси педагоги проходять поза школою, як правило, в університеті чи коледжі. Заняття проявляються викладачами тих самих вищих навчальних закладів, які беруть участь у розробці програм.

Довготривалі курси за формою навчання можуть бути очними, заочними, вечірніми. До змісту занять включається вивчення дисциплін зі спеціальності, теорії та методики викладання, методики проведення наукових досліджень. Основними формами навчання є лекції, семінари, індивідуальні чи групові заняття викладача з 1–3-ма студентами, дискусії, різноманітні види науково-дослідницької роботи.

Курси, що завершуються здобуттям ступеня бакалавра освіти, призначені переважно для тих педагогів, які закінчили учительські коледжі до того часу, коли цей ступінь став обов'язковим для викладати не тільки в старшій, але й у початковій школі. На таких курсах можна одночасно здобути ступінь бакалавра мистецтв чи науки. Незважаючи на розбіжності в програмах навчання, ступінь бакалавра освіти, мистецтв чи науки, присвоєний учителеві після закінчення курсів, є першою академічною сходинкою у системі професійного навчання і прирівнюється до ступеня бакалавра, здобутого студентами в коледжах та університетах. Він дав педагогу право викладати у початковій, а інколи і у середній школі (залежно від спеціалізації педагога) та і можливості для подальшого професійного вдосконалення [2].

Зараз у Великій Британії працюють дипломні курси двох видів: після закінчення перших вручається після “випускний” диплом, що дає право на подальше навчання з метою здобуття ступеня магістра освіти, після закінчення других – диплом професійних знань у галузі освіти, який засвідчує підвищення кваліфікації педагога в тій чи іншій сфері. Дипломні курси першого типу з'явилися у 60-х роках ХХ ст. Сьогодні на цих курсах навчання здійснюється у двох формах – очній

та заочній – і триває відповідно 1 і 2 роки. Вчителі ознайомлюються з існуючою в країні системою освіти, вивчають методику викладання окремих дисциплін, вікову та педагогічну психологію.

У програмах дипломних курсів при університетах велика увага приділяється теоретичним дисциплінам, у той час як предмети, що вивчаються на курсах при коледжах вищої освіти, носять, в основному, прикладний характер. Кандидати на навчання на курсах, після закінчення яких вручається “після випускний” диплом, повинні мати академічний ступінь бакалавра чи кваліфікаційний рівень, що прирівнюється до нього, великий досвід викладання і деякі наукові розробки. Протягом навчання вчителі пишуть курсову теоретичну роботу і дві роботи, у яких висвітлюють досвід практичної діяльності в школі.

Дипломні курси другого типу, після закінчення яких видається диплом професійних знань, з’явилися у 1978 р. і спрямовані на задоволення потреб педагогів будь-якої кваліфікації, які бажають удосконалити педагогічну майстерність, підвищити професійний рівень. Для вступу на такі курси необхідно мати трудовий стаж не менше ніж два роки. Програмою навчання передбачено ознайомлення з різноманітними галузями педагогічної науки, що значною мірою сприяє підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів. Диплом професійних знань, який вручається після закінчення курсів, прирівнюється до документа, що свідчить про здобуття першого академічного ступеня – бакалавра освіти. Диплом з відзнакою дає право на продовження навчання й здобуття ступеня магістра освіти.

На довготривалих курсах, після закінчення яких педагогам присвоюється ступінь магістра освіти, навчання здійснюється в двох формах – очній та заочній. Очна форма навчання передбачає відвідування слухачами лекцій, семінарів, факультативів, складання ними випускних екзаменів і написання дисертації. Такі курси спрямовані на підготовку викладачів до роботи на задалегідь визначених професійних посадах (наприклад, директора школи), включають вивчення окремих дисциплін (історії освіти, психології навчання тощо), особливостей конкретного ступеня освіти (початкової, середньої, вищої), організації та функціонування школи чи іншого навчального закладу (програми навчання, управління школою).

Основою заочної форми навчання є дослідницька робота вчителя, який здобуває ступінь магістра. Статистика свідчить, що 5/8 усіх, хто навчається, закінчують курси заочно. В цілому курси, що передбачають здобуття ступеня магістра освіти, спрямовані як на розширення особистих і професійних знань, так і на навчання майбутніх інспекторів, методистів, адміністраторів, менеджерів освіти, викладачів вищих навчальних закладів, тобто надають педагогам можливість підвищення по службі чи отримання вищої заробітної платні.

Поряд із курсами, що діють поза навчальними закладами, у Великій Британії працюють курси, що організуються на базі шкіл. Вони різні за тривалістю, навчання на них продовжується, як правило, не більше року. Заняття проводять найбільш досвідчені вчителі, а також консультанти і методисти, запрошені з університетів, коледжів чи учительських центрів. На курсах використовуються такі традиційні форми роботи, як відвідування уроків та їх подальше обговорення, візити до інших шкіл для обміну досвідом, дискусії, семінари, лекції, перегляд кінофільмів, ділові ігри, моделювання, показові уроки методистів учительських центрів. Навчання на цих курсах базується на принципах обміну досвідом і взаємонавчання працюючих учителів, що значною мірою сприяє підвищенню їхнього професійного рівня.

Важливу роль у системі підвищення кваліфікації британських учителів відіграють методичні курси-семінари, а також об’єднання вчителів за спеціальностями. Вчителі у Великій Британії отримують “робочий час” для участі в них. За словами відомого англійського педагога Дж. Волкера, коли вчитель є поза школою, роботою, звільняється від проблем і відчуває в собі сили професійно самовдосконалюватися, вкрай істотною і необхідною для нього є робота на таких курсах.

Таким чином, післядипломна освіта покликана забезпечувати поглиблення професійних знань та розвиток фахових умінь, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або отримання нової спеціальності на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи.

Отже, як бачимо, підвищення кваліфікації англійського педагога – це процес його поступового зростання як особистості та як професіонала протягом усієї практичної діяльності. При цьому розвиток педагога як особистості здійснюється за умови, якщо він є активним суб’єктом діяльності, в якій реалізуються його творчі сили й здібності. З огляду на це, вчителів, на нашу думку, слід пропонувати гнучкі, мобільні й динамічні форми навчання, які

стимулюватимуть його професійне зростання. Основним же компонентом системи, на нашу думку, слід визнати школу або установу, в якій працює педагог.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецова О. Ю. Развитие теоретических идей и практики языковой освіти в Великобритании / О. Ю. Кузнецова. – Харьков, 2002.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : навч. посібник для студентов пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат. – М., 1999.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 2. – М., 2006.

Summary

The article shows the peculiarities of system of the postgraduate education in Great Britain. Some interesting facts about the organization of postgraduate education in teacher colleges are represented.

Key words: system of education, system of the postgraduate education, the Master's degree of education, documents about educational levels, documents about qualificational examinations.

О. Ф. Піскова

СЛОВОВІРНА СИНОНІМІЯ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Ключові слова: словотвірна синонімія, спільнокореневі похідні, синонімічна значимість, принципи спільності та розбіжності, лінгвістичний статус, лексичний та словотвірний рівні.

Словотвірні синоніми слугують джерелом збагачення словникового складу сучасної німецької мови. Словотвірна синонімія є результатом взаємодії лексичного і словотвірного рівнів. В основі словотвірної синонімії лежить опозиція “взаємодія – протидія”, яка базується на принципах тотожності і розбіжності як у плані вираження, так і в плані змісту. Лексичні та словотвірні одиниці взаємодіють у межах парадигматичних відношень, що ґрунтуються на принципі семантичної і формальної відмінності між ними.

Синтагматичні зв'язки реалізуються між лексичними і словотвірними морфемами у явищах валентності і сполучуваності. Принципами спільності й розбіжності визначаються основні поняття словотвірної синонімії: 1) синонімія – поняття мовного явища, лінгвістичної універсалії; 2) синонімічність – лексико-семантична категорія, яка позначає властивість, стан лексичних одиниць; 3) синонімізація – процес смислового інтегрування мовних одиниць; 4) синонім – конкретна мовна одиниця; 5) синонімічні відношення – системні відношення між лексичними одиницями, які співпадають за лексичним значенням і розрізняються за формальними ознаками.

Структурно-семантичні інтегральні та диференційні критерії синонімічності, які ґрунтуються на принципі спільності та принципі розбіжностей, виявляють синонімічність похідних, виділяють спільнокореневі похідні синоніми з числа інших спільнокоренових парадигматичних одиниць, зумовлюють процеси синонімізації, пояснюють типи і характер синонімічних відношень і дозволяють розглядати ці лексичні одиниці як сукупність лексичних, структурних та словотвірних характеристик і як результат функціональної взаємодії дериваційних та лексико-семантичних категорій.

Спільнокореневі похідні синоніми, створені на межі двох рівнів – лексичного та словотвірного, набувають загальних рис системи мови і специфічних ознак лексичного та словотвірного рівнів, що зумовлює їх подвійний міжрівневий структурно-семантичний характер.

Мета дослідження – класифікація спільнокоренових лексичних одиниць з погляду їх структури і семантики, визначення їх мовного статусу та лінгвістичного потенціалу, встановлення перспективних напрямків дослідження.

Основні положення та аналіз синонімічних відношень у сфері спільнокоренових похідних можуть слугувати основою для вивчення синонімічних відношень між спільнокореновими словами інших частин мови сучасної німецької мови, які виникли за допомогою інших способів словотвору. Системність лексичного складу сучасної німецької мови виявляється у всіх її аспектах: в організації тематичних лексичних груп, у структурі багатозначного слова, в наявності парадигматичних зв'язків, у тому числі синонімічних відношень.

Взаємодія однорівневих і різнорівневих одиниць при функціональній еквівалентності відношень пов'язана з різнокореневою або спільнокореневою синонімією. Осмислення динаміки міжрівневих взаємодій виходить з того, що явища, які належать до одного рівня мови,

реалізуються в моделях іншого рівня, що ціла низка значень у системі мови виражається різними засобами.

Словотвірна синонімія є результатом взаємодії лексичного і словотвірного рівнів, свідченням взаємодії різних значень та категорій. Породження значень одного рівня здійснюється на основі семантичних і формальних ознак іншого, на інтеграції та диференціації елементів лексичного і словотвірного рівнів. Словотвірна синонімія об'єднує морфологічні, словотвірні й лексико-семантичні характеристики спільнокоренових похідних.

Основу словотвірної синонімії складають опозиції: 1) парадигматика – синтагматика, 2) план вираження – план змісту, 3) взаємодія – протидія. Лексичні і словотвірні одиниці знаходяться в парадигматичних відношеннях, що об'єднують елементи різних рівнів, які виконують одні і ті ж функції. Синтагматичні зв'язки існують між твірними основами і словотвірними морфемами у явищах валентності і сполучуваності. Опозиція “взаємодія – протидія” базується на принципі семантичної і формальної спільності похідних, семантичної і формальної відмінності між ними.

Принципами спільності й розбіжності визначаються основні поняття словотвірної синонімії: 1) синонімія – поняття мовного явища; 2) синонімічність – лексико-семантична категорія, властивість лексичних одиниць; 3) синонімізація – процес смислового зближення, смислового інтегрування мовних одиниць; 4) синонім – конкретна мовна одиниця; 5) синонімічні відношення – системні відношення між лексичними одиницями, які характеризуються всіма парадигматичними ознаками, тобто збігом, схожістю формальних і семантичних компонентів лексичних одиниць, з одного боку і відмінністю цих же компонентів, з іншого.

Словотвірна синонімія – це явище в системі мови, яке визначає природу словотвірних синонімів, джерела їх виникнення, характер і типи синонімічних відношень між ними крізь призму концепції про взаємодію елементів лексичного і словотвірного рівнів. Під словотвірними синонімами розуміються спільнокореневі похідні (з нульовим афіксом і афіксальні), з тотожною або нетотожною твірною основою, з тотожним або близьким лексичним значенням, але з різними семантичними і стилістичними відтінками, морфологічними і словотвірними особливостями, валентнісною і дистрибутивною специфікою. Зв'язок словотвірних і семантичних процесів підтверджує двоїстий характер словотвірних синонімів і залежність їх характеристик від лексичного і словотвірного рівнів.

Синонімічність спільнокоренових похідних встановлюється на основі критеріїв синонімічності, які були згруповані за такими напрямками: 1) семантичний, 2) словотвірний, 3) функціональний. В основі критеріїв синонімічності лежать основні принципи механізму мови: принцип спільності і принцип розбіжності.

До інтегральних критеріїв синонімічності на лексичному рівні належать: 1) спільність номінації, 2) спільність поняття, 3) семантична спільність (семантична тотожність або семантична близькість), 4) збіг семантичних обсягів похідних, 5) виділення спільних лексико-семантичних варіантів в структурі лексичних значень, 6) спільність синтагматичних зв'язків словотвірних синонімів, 7) лексична валентність, тобто сполучуваність з різними частинами мови на основі спільного значення.

Диференційними критеріями є: 1) семантичні відтінки у понятійному компоненті лексичного значення, 2) збіг або незбіг ознаки мотивованої частини твірного і похідного слів, 3) смислові розбіжності, що не зачіпають понятійне ядро лексичного значення, 4) розбіжності експресивно-стилістичного характеру. До інтегрального критерію синонімічності належить семантична функція заміщення.

До інтегральних словотвірних критеріїв синонімічності на словотвірному рівні належать: 1) наявність морфемної спільності, 2) фонематична спільність, 3) семантично тотожні твірні основи, 4) однакові ступені похідності. Словотвірна диференціація виявляється в першу чергу в морфемній структурі слів: 1) кількісні і якісні розбіжності у морфемному складі твірних основ, 2) синонімічність чи варіантність афіксів, 3) різний набір дистрибутивних моделей, 4) різні валентнісні можливості твірних основ і афіксів.

Ці критерії розглядаються як комплекс структурних і семантичних, інтегральних і диференційних ознак; на базі яких: 1) підтверджується синонімічність спільнокоренових похідних та встановлюється ступені синонімічності – максимальний, середній (неповний), мінімальний; 2) виявляються основні джерела виникнення словотвірних синонімів і сформовано пари, ряди, групи, характерні для них; 3) визначаються типи синонімічних відношень – структурно-морфологічний, семантичний, стилістичний і функціональний, які базуються на принципах диференціації; 4) виділяються словотвірні синоніми з низки інших спільнокоренових лексичних одиниць; 5) встановлюються шляхи розвитку синонімічних відношень.

Найбільш поширеними є словотвірні синоніми середнього ступеня синонімічності, що визначаються певними семантичними, стилістичними, словотвірними розбіжностями, їх подальше існування в системі мови і їх парадигматичні зв'язки. Словотвірні синоніми максимального і мінімального ступеня синонімічності не завжди зберігають усталеність у системі мови і стикаються у своєму розвитку з іншими видами парадигматичних відношень у лексиці сучасної німецької мови. Синоніми з максимальним ступенем синонімічності співвідносяться зі словотвірними дублетами й словотвірними варіантами, а синоніми з мінімальним ступенем синонімічності на певному етапі свого розвитку можуть утратити синонімічні зв'язки і перейти в групу несинонімічних слів, наприклад, словотвірних паронімів.

Проведене дослідження словотвірної структури спільнокоренових похідних з урахуванням їх морфемних, словотвірних і семантичних особливостей підтверджує концепцію словотвірної синонімії як результату взаємодії лексичного і словотвірного рівнів. Семантичні відношення між твірними основами і словотвірними афіксами зумовлюють наявність у словотвірних синонімах трьох типів значень: лексичного, словотвірного і категоріального. Взаємодія цих типів значень приводить до інтегрування елементів мовних рівнів і до створення словотвірних синонімів.

Характеристика словотвірних синонімів як лексичних одиниць, які інтегрують зв'язок і з лексичним, і зі словотвірним рівнями, пов'язана з процесами взаємодії лексичних і словотвірних структур, з їх лексичними і словотвірними можливостями, з паралелізмом їх функцій у створенні синонімічних одиниць.

Це дослідження може бути продовжене в різних напрямках. Перспективними є такі проблеми: 1) взаємовідношення синонімічних спільнокоренових похідних з іншими парадигматично обумовленими спільнокореновими лексичними одиницями (дублети, варіанти або пароніми); 2) взаємоперехід усіх груп семантичних відношень одна в одну; 3) структурне і семантичне моделювання словотвірних синонімів, тобто породження лексичних одиниць на основі виділення конкретних семантичних категорій за допомогою різних словотвірних структур або різних засобів словотвору. Не менш суттєвим є також прагматичний і когнітивний аспекти словотвірної синонімії й аналіз лінгвістичних умов функціонування словотвірних синонімів у мовленні. Проблема умов реалізації словотвірних моделей словотвірних синонімів є одним зі складників теорії лінгвістичної ймовірності, прогнозування номінативно-комунікативних можливостей у сфері словотвірних структур, зокрема спільнокоренових.

Summary

The article deals with the complex comprehensive description of word-building synonymy in the microsystem of nouns derived from the same root. The concept of synonymous meaning of derivatives, which is cardinal for the article, is based on the following conceptual components: synonymy, synonym, synonymization, synonymous relations.

Key words: wordbuilding synonymy, derivatives with the same roots, synonymous meaning, principles of distinction, linguistic status, lexical and wordbuilding levels.

ЛІТЕРАТУРА

1. Венгринович А. А. Синонімія та морфологічний статус іменника / А. А. Венгринович // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – 2005. – Вип. 231. – С. 65–73.
2. Виноградов В. В. Основные типы лексического значения слова / В. В. Виноградов // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 5. – С. 21–24.
3. Єрченко П. Г. Класифікація фразеологічних одиниць / П. Г. Єрченко // Іноземна філологія. – 1994. – Вип. 4. – С. 8–12.

А. Ю. Рябуха, І. В. Кривошанка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Ключові слова: спілкування, комунікація, управлінська комунікація, майбутній менеджер,

Реформування освітньої галузі, що відбувається в Україні, вимагає від керівників загальноосвітніх навчальних закладів виконання ролі не просто менеджерів-організаторів, але й професіоналів-педагогів, які глибоко вболівають за результати педагогічної діяльності, усвідомлюють унікальність своєї мети і водночас, велику складність її досягнення та відповідальність за свою роботу. Професіонал в галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце і роль комунікації в освітньому процесі як засобу координації управлінського процесу, самореалізації, самовизначення й самоствердження. З урахуванням означених потреб постала гостра необхідність формування високопрофесійного, компетентного керівника нової генерації, який змінив би сенс і характер управлінського спілкування відповідно до вимог оновленої школи, поклавши в основу гуманізм, повагу до співрозмовника й самоповагу, суверенність особистості, неупереджене ставлення до суб'єкта спілкування, врахування інтересів співрозмовника.

Проблема підготовки майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти актуалізується необхідністю підвищення управлінської комунікації менеджерів. Основними фігурами в даному процесі є керівники та педагоги, тому вдосконалення управлінської комунікації менеджерів є пріоритетним завданням у сфері освіти. Дослідження даної проблеми дозволить з'ясувати психолого-педагогічні основи управлінської комунікації менеджерів.

За останні роки у педагогіці з'явилося чимало праць, присвячених проблемі підготовки менеджерів (Ю. Голубев, В. Дюков, С. Макаров, Ю. Морозов, Ф. Русинів, С. Уткін, В. Яровий). Зміст і шляхи підготовки особистості до ділового спілкування розглядаються в роботах Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, О. Журавльова, Л. Власова, В. Сементовської, Г. Ковальова, О. Панасюка, Л. Петровської, О. Свенцицького, В. Зігерта, Т. Фідлера, Т. Яценко й інших. Аналіз робіт цих авторів дає можливість визначити загальні підходи до розв'язання проблеми підготовки майбутніх менеджерів до професійного спілкування. Але в них досліджувалися головним чином соціально-психологічні аспекти комунікативної компетентності. Значно менше уваги приділялося обґрунтуванню педагогічних умов і шляхів цілеспрямованого формування у майбутніх менеджерів культури професійного спілкування [2].

Тому *метою нашої статті* є визначення потреби розробки оптимальних технологій підготовки майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти з урахуванням реалій сьогодення.

Комунікація означає обмін інформацією між людьми, спілкування, взаєморозуміння. Ділове спілкування – основа для розробки, прийняття й реалізації управлінських рішень, що складає сутність діяльності керівника організації. Досить важливо, якими є стосунки між керівником і підлеглими. Тому велика увага останнім часом приділяється проблемі культури комунікації, вивченню здібностей керівника щодо ефективної взаємодії з підлеглими. Встановлено, що до 90% часу керівник витрачає на комунікації [3].

До специфічних професійно-особистісних функцій, які здійснюють директор школи і його заступник, належить функція управлінської комунікації.

Управлінська комунікація – різновид спілкування в ході управління, взаємодія керівника і підлеглих. “Керувати – значить уміти конструктивно спілкуватися”, – такий висновок із практики управління зроблений сучасними вченими.

Один із значущих факторів ефективної комунікації – встановлення сприятливих відносин керівника з підлеглими. Однак нерідко, навіть докладаючи чимало зусиль, менеджер не може знайти потрібного контакту з персоналом. Керівник часто перебуває у ставленні до підлеглого в позиції спостерігача, що сприяє виникненню можливості пояснити неуспішність у роботі з лінощами, недостатньою наполегливістю та іншими діловими помилками підлеглого. Варто подумати, чи була можливість виконати завдання, чи достатньо було часу, інформації, засобів та інше. Слід зрозуміти, що більшість відхилень від нормальної роботи відбувається через обставини і не залежить від людей.

Майбутні педагоги повинні отримувати чіткі знання про особливості підготовки майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти у сучасних умовах. Це вбачається можливим за умови впровадження в систему підготовки майбутніх керівників дисциплін суспільствознавчого, культурологічного та комунікативного циклів.

Слід зауважити, що підготовка майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти у рамках педагогічної, університетської освіти не обмежується навчанням у роки студентства. Важливим моментом у підготовці майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти є запровадження курсів та спецкурсів з напрямку управлінська комунікація. У рамках зазначених спецкурсів важливо проводити конференції, круглі столи на тему культурної освіти та відносин з метою підвищення управлінської комунікації в системі освіти.

Підготовка майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти ускладнюється тим, що її слід упроваджувати в систему їхньої підготовки в цілому й особливо в практику, яка б дозволила реалізувати знання і вміння з процесу комунікації в своїй роботі [1].

Керівник навчального закладу повинен бути людиною високої культури та всебічної освіченості, мати різноманітні знання, навички та вміння.

Виховувати майбутнього педагога, готувати майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти слід починати з першого року навчання у ВНЗ й перманентно сприяти цьому процесу протягом всього навчально-виховного циклу. Проте, педагог має все життя вдосконалювати й збагачувати свої знання та вміння, щоб бути цікавим аудиторії.

Підготовка майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти є складним процесом, тому визначити певні принципи можна лише з урахуванням реалій сьогодення. Разом із трансформацією суспільства будуть змінюватися і принципи виховання.

Таким чином, можна зробити висновки щодо потреби розробки більш оптимальних технологій підготовки майбутніх менеджерів до управлінської комунікації в системі освіти, оскільки:

- управлінські комунікації менеджера є одними із складових його загальної культури, що мають бути адекватними вимогам сучасного простору й процесам, що відбуваються в ньому;
- управлінські комунікації менеджера є пріоритетним завданням освіти і одним із головних напрямів у системі виховання;
- розроблення теоретико-методологічних засад управлінської комунікації менеджера є необхідним елементом у процесі підготовки педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богомазов А. П. Воспитательная система ВНЗ как фактор повышения качества профессиональной подготовки специалиста / А. П. Богомазов // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения : материалы международной научно-практической конференции / [ред. кол.: Н. А. Березовин]. – Мн. : БГУ, 2004. – С. 264–266.
2. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. А. Лівенцова. – Тернопіль : РВВ ТНУ, 2002. – 20 с.
3. Урбанович А. Управлінське спілкування в діяльності керівника / А. Урбанович // Підручник для директора. – 2006. – № 8. – С. 12–15.

Summary

The problems of preparation of future manager are analysed in the article, in particular it is proved that administrative communication as professional quality is important.

Key-words: communication, administrative communication, future manager, training of future managers as communicators.

Г. С. Сосої

ПІДВИЩЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД ПРОЕКТОМ

Ключові слова: проект, метод навчання, самостійність, комунікативний підхід, компетенція, навчальний процес.

У методиці викладання іноземних мов широко розробляються активні форми навчання, покликані реалізувати творчий потенціал студентів, а саме: розвиток ерудиції, відчуття нового, здатність до самоаналізу, широта мислення, активності та спостережливості, іншими словами – формування та вдосконалення навчальної компетенції студентів.

Таким чином, виникає необхідність переглянути ролі студента та викладача. Пріоритетним є цілеспрямований розвиток вміння навчатися, де викладач відіграє роль організатора. Він виступає в якості ініціатора та помічника і повинен сприяти самостійному управлінню навчальною діяльністю, стимулювати інтерес до навчання, підтримувати ініціативу, надихати на творчість, спонукати до співробітництва. Не менш важливим є й те, щоб студент став співавтором

навчального процесу, разом із викладачем ніс свою частину відповідальності за кінцевий результат.

Викладання іноземних мов як складова частина загальної системи освіти підкоряється основним тенденціям розвитку цієї освіти. Найбільш очевидно це відображається в методах навчання. Методика навчання іноземної мови потрапила в кризову ситуацію. Кризова ситуація завжди потребує докорінної зміни. Таким чином, в умовах недостатньої кількості належних ідей був створений підхід до комунікативного навчання. Криза поживила активний методичний пошук, що сприяв розвитку сучасних методичних концепцій навчання іноземних мов: комунікативного (І. Л. Бим, Є. І. Пасов), інтенсивного (Г. А. Китайгородська), діяльнісного (Іясов).

В останні два десятиліття в освіті формується така тенденція як проєктивність. Це поняття було сформовано в контексті програми перебудови освіти, що була запропонована наприкінці 70-х років Королівським коледжем мистецтв у Великій Британії. Воно тісно пов'язане з проєктною культурою, котра виникла як результат об'єднання гуманітарно-художнього та науково-технічного напрямків в освіті. Проєктна культура являє собою ту загальну формулу, в якій реалізується мистецтво планування, винаходу, творіння, виконання та оформлення і яка визначається як проєктування. Оволодіння культурою проєктування привчає студента творчо мислити, самостійно плануючи власні дії, прогножуючи можливі варіанти, рішення виникаючих перед ним завдань, реалізуючи необхідні засоби та способи роботи. Культура проєктування входить наразі до багатьох областей освітньої практики у вигляді проєктних методів навчання. Проєктний метод активно включається і в навчання іноземних мов.

Мета статті – показати, що автономність і самостійність під час виконання проєктів, – це не стільки передача студентам контролю над процесом навчання, скільки застосування таких методик і засобів, які сприяють більш активному залученню студентів до роботи над мовою як на занятті, так і у позааудиторний час, таким чином підвищуючи їх самостійність та відповідальність.

Викладання і навчання – складний взаємопов'язаний процес, успіх якого залежить від співробітництва учасників цього процесу: викладачів та студентів.

Перше місце у рейтингу популярності методик активно утримує комунікативний підхід, який спрямований на практику спілкування. Ця методика активно “працює” в Західній Європі та США. Сучасний комунікативний метод являє собою гармонійне поєднання багатьох засобів навчання іноземних мов.

Одним із найбільш ефективних у цьому відношенні прийнято вважати метод проєктів, який має на меті емансипацію студента, усунення його залежності від викладача шляхом самоорганізації та самонавчання у процесі створення конкретного продукту або рішення окремої проблеми з реального життя.

Існування інтересу до виконання проєкту з боку всіх учасників є однією з необхідних умов якісного його виконання і, відповідно, ефективності його впливу, що виражається в підвищенні професійної компетенції майбутніх вчителів, розвитку професійної автономії.

Однією з важливих складових цього процесу є рефлексивна практика. На заняттях студент не обмежений у виборі мовленнєвих засобів та власній мовленнєвій поведінці. Викладач також не обмежений у виборі методів та засобів навчання – від ігор та тренінгів до синхронного перекладу; в організації занять і у виборі підручників та навчальних посібників – від широкого спектру українських видань до продукції Оксфорду, Кембриджу, Лондону та ін.

Важливо викликати у студентів бажання обміркувати хід власної навчальної діяльності, оцінити свої досягнення, визначити труднощі, поставити мету для подальшого розвитку. Тому навчальний процес повинен містити завдання, що стимулюють рефлексивну оцінку. Так, у кінці проєкту студентам слід запропонувати написати твір, в якому вони можуть виразити власне ставлення до виконаної роботи, відмітити, що їм сподобалось, а що ні і чому.

Студенти повинні збагнути, що якщо вони хочуть досягти успіхів у вивченні англійської мови, вони повинні бути готовими взяти значну частину відповідальності на себе. За такої організації навчального процесу студенти стають автономними учнями. Елементи автономності можуть бути у будь-якому виді викладацької діяльності.

У кожній групі обов'язково повинен бути лідер, а також чіткий розподіл обов'язків між усіма її членами. Щодо ролі викладача, то він повинен делегувати частину своїх повноважень студентам, щоб підсилити процес навчання.

Участь студентів у навчальному процесі та його підготовці разом з викладачем може виражатися у виконанні проєктної роботи, підборі навчальних матеріалів, а також – що дуже

важливо – в розробці навчальних матеріалів і завдань для однокласників. Проте, відповідна організація навчального процесу – лише один з небагатьох засобів досягнення справжньої автономності, здатності керувати власним навчанням. “Автономний студент” підготовлений до занять мовою самостійно після закінчення навчання.

Робота у групах – це стратегія, спрямована на те, щоб з’єднати студентів з метою досягнення певної навчальної мети. Під час спільної роботи над проектом студенти не тільки вдосконалюють мовні навички, але й відпрацьовують вміння спілкуватися, допомагають один одному приймати спільні рішення. Вони вільні у виборі виду завдань. Це можуть бути завдання на з’ясування граматичних і лексичних труднощів, інтерв’ю, складання кросвордів тощо.

Проте, просто об’єднати студентів в групи недостатньо. Їх взаємодія повинна бути чітко структурована через розподіл ролей і відповідальність за завдання, яке виконується, наприклад, у рольовій грі “Експерсія рідним містом”, чи при читанні тексту. Студентам I курсу для читання пропонується матеріал по темі “My Native City”. Вони діляться на дві підгрупи, кожен студент отримує певну частину, потім працює в парі зі студентом іншої підгрупи, який отримав таку саму частину. Після вивчення інформації студенти повертаються до своїх підгруп, щоб розповісти іншим про те, що вони дізналися зі свого тексту. З такою формою роботи студент виконує дві ролі: студента і викладача. Навчання своїх однокласників є фактором мотивації, оскільки покладає на студента підвищену відповідальність. Крім того, цей вид діяльності є одним із способів організації роботи у великих групах, де навчаються студенти з різним рівнем знань мови.

Слід відзначити, що існує безліч засобів, які сприяють розвитку у студентів вмінь навчатися.

Таким чином, викладач безпосередньо залучає студентів до навчального процесу. Вони стають відповідальними за те, що відбувається на заняттях.

На підставі спостереження за діяльністю студентів під час роботи над проектом було з’ясовано, що проектний метод дає можливість збільшити час для усної мовленнєвої практики, а також створити умови для творчості та розвитку самостійності та активності студентів. Незважаючи на те, що засвоєння знань – процес достатньо індивідуальний, його можна організувати таким чином, що студенти будуть опановувати матеріал разом, в умовах взаємного контролю, взаємодопомоги та обміну інформацією. При цьому менш впевнені студенти матимуть змогу застосовувати знання іноземної мови у невимушеній атмосфері, не зазнаючи прямого втручання з боку викладача. В якості активного методу навчання метод проектів викликає елементи змагання, підвищує мотивацію до навчання, формує у студентів відчуття відповідальності перед групою.

Проектний метод є одним з найбільш ефективних і адекватних методів навчання в сучасних умовах, оскільки в більшості випадків інформація вже не подається викладачем, але пропонується студентам із зовнішніх джерел. Як правило, її пошук і переробка відносяться до компетенції самих студентів. Проектний метод є важливим не тільки з точки зору кінцевого результату, але й з точки зору процесу досягнення поставленої мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением / С. С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 29–34.
2. Полат Е. Е. Обучение в сотрудничестве / Е. Е. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 32–40.
3. Полат Е. Е. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. Е. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 68–70.
4. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования / И. О. Загашев., С. И. Заир-Бек. – СПб. : Скифия, 2003.
5. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. – Париж, 1998. – (Статья 9b).

Summary

This article deals with investigation of active forms of teaching to realize creative potential of students. According to a method of projects a teacher acts as an organizer and assistant of the educational process. He should stimulate students' interest for studying; support their initiative draw in for co-operation. This method stimulates students for working at a language not only during the lessons but extracurricular hours. This it increases students' self-dependence and responsibility.

Key words: project, method of teaching, self-dependence, communicative approach, competence, educational process.

ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНА, СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНА ТА КОМУНІКАТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ РЕЧЕННЯ

Ключові слова: формально-синтаксична, семантико-синтаксична та комунікативна організація речення, просте речення, складне речення.

Питання про речення як основну синтаксичну одиницю з властивою їй стабільністю системних зв'язків є одним з найактуальніших і найдискусійніших. Останнім часом посилюється інтерес учених до осмислення природи речення, особливостей його будови, можливостей членування, а також до відношення речення та його окремих складників до позамовної дійсності. Проблема вивчення речення як складної системи взаємозв'язаних елементів його структури є досить актуальною сьогодні, оскільки залишилося ще чимало нез'ясованих питань, які стосуються не тільки самої природи речення, але й його формально-синтаксичного, семантико-синтаксичного і комунікативного аспектів.

Аналіз наукових джерел і публікацій засвідчує, що речення як основна одиниця синтаксису – надзвичайно складне і багатогранне явище. І саме тому зарубіжні та вітчизняні вчені у своїх працях розглядають лише окремі актуальні загальнотеоретичні проблеми речення. Зокрема, В. Богданов, І. Вихованець, К. Городенська, В. Русанівський намагаються окреслити семантико-синтаксичну структуру речення. Інший дослідник Н. Іваницька у межах свого задуму, систематизуючи матеріали, дає ґрунтовний аналіз простого речення, а вчений Л. Іофік досліджує природу складного речення в англійській мові. Н. Раєвська, А. Смирницький, Р. Culicover, V. Fromkin, R. Rodman у своїх працях, досліджуючи нормативну граматику із синтаксису англійської мови, акцент роблять на проблемних питаннях синтаксичної теорії на сучасному етапі розвитку мовознавства (ці питання висвітлюються в плані зіставлень з українською, російською, французькою та іншими мовами). Л. Бархударов, І. Вихованець, І. Іванова, Г. Почепцов, Л. Чахоян, D. Bolinger, D. Bornstein, L. Lapalombara, M. Lester, J. Lyons у своїх дослідженнях з теорії граматики чи не основну увагу приділяють проблемним питанням синтаксису англійської та української мов. Варто наголосити, що всі ці автори висвітлюють різні підходи до вивчення речення як основної синтаксичної одиниці. Але залишається ще чимало невирішених питань у дослідженні речення, вирішити які належить поколінню XXI ст.

Мета статті – на основі вивчення, систематизації та узагальнення існуючих наукових і публіцистичних джерел, монографічних праць і концептуальних студій зарубіжних та вітчизняних учених розглянути, дослідити і проаналізувати формально-синтаксичну, семантико-синтаксичну та комунікативну організацію речення.

У сучасній лінгвістиці речення розглядають як багатоаспектну синтаксичну одиницю, як комплекс декількох відносно незалежних підсистем. Сьогодні у мовознавстві набуває поширення погляд, згідно з яким у реченні необхідно розрізняти формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний та комунікативний аспекти. Формально-синтаксичний аспект є одним з основних аспектів, спрямованим у сферу мови й найтісніше пов'язаним із семантико-синтаксичним аспектом.

Формально-синтаксична організація конкретних речень у сучасній теорії синтаксису співвідноситься з відповідним формальним реченнєвим зразком, реченнєвою моделлю – формально-синтаксичною структурою, структурною схемою. Вчення про формально-синтаксичну структуру речення становить основу опису формальної організації речення. Серцевину формально-синтаксичної організації речення становлять синтаксичні зв'язки й виділювані на їх основі компоненти речення. Вони є визначальними характеристиками типів і підтипів речень [3, с. 54].

У найзагальнішому вигляді речення з формально- синтаксичного боку поділяють на прості і складні. Формально-синтаксична структура простого речення співвідноситься з його двоскладністю або однокладністю. Двоскладні прості речення мають два головні члени речення – підмет і присудок, поєднані найголовнішим у структурі простого речення предикативним зв'язком, напр.: *She knows nothing about me*. Однокладні прості речення мають тільки один головний член, не диференційований на підмет і присудок. Варто наголосити на тому, що складне речення у функціональному плані виявляє багато спільного з простим реченням, але з боку своєї формальної організації воно являє собою поєднання речень на основі відповідного синтаксичного зв'язку. Компонентний склад простого і складного речення суттєво розрізняється: просте речення складається з членів речення, складне речення – з простих речень, які перетворено у частини складної синтаксичної конструкції і яким притаманна конститутивна ознака речення –

предикативність. Здебільшого складне речення містить показники синтаксичного зв'язку – сполучники і сполучні слова, напр.: *She did not answer him and he went to his room to change his clothes (Dreiser)*.

Слід відмітити, що синтаксичні зв'язки між членами простого речення щодо своєї сутності звичайно споріднені з синтаксичними зв'язками між частинами складного речення. Проте в межах простого і складного речень ієрархічні стосунки між їх типами істотно розрізняються. Якщо для простого речення визначальним є предикативний зв'язок – зв'язок підмета і присудка, то для складного речення визначальними є сурядний і підрядний зв'язки. Периферію простого речення становлять підрядний зв'язок і найбільшою мірою сурядний, який ґрунтується на сурядному зв'язкові між частинами складносурядного речення, а периферію складного речення – специфічний для нього недиференційований (не сурядний і не підрядний) синтаксичний зв'язок, наявний у більшості різновидів безсполучникових складних речень, і незначною мірою властивий складному реченню предикативний зв'язок, що виявляє похідний від предикативного зв'язку у простому реченні характер, а отже, стосується заміщення позиції підмета реченнєвою конструкцією. Визначальні для складного речення сурядний і підрядний зв'язки поширюються майже на всі формально-синтаксичні типи складних сполучникових речень і незначну частину безсполучникових складних конструкцій. На протигагу безсполучниковим складним реченням сполучникові складні речення вирізняються найбільшим ступенем диференціації синтаксичних зв'язків. Сполучники (або сполучні слова) становлять центр формально-синтаксичної організації сполучникового складного речення, вказуючи на тип синтаксичного зв'язку [4, с.231].

Одним із найважливіших теоретичних принципів внутрішнього розмежування простого або складного речення є виділення їх елементарних і неелементарних формально-синтаксичних структур. З елементарних конструкцій формується розмаїття простих ускладнених речень і складних багатокомпонентних речень.

Характер синтаксичних зв'язків і компонентний склад є основними розрізнявальними формальними характеристиками простого і складного речень. Вони визначають особливості їх формально-синтаксичної організації і достатні для відмежування простого речення від складного. На тлі цих фундаментальних відмінностей постають інші відмінності, які або похідні від основних, або не всеохоплюючі. Отже, формально-синтаксична кваліфікація простого і складного речень може бути уточнена або доповнена з урахуванням інших, додаткових характеристик. Це уможливує виділення в рамках простого і складного речень їх внутрішніх різновидів. До таких додаткових формальних характеристик належать, зокрема, засоби вираження синтаксичних зв'язків, специфіка оформлення компонентів речення, порядок їх розташування тощо [8, с. 56].

Слід також зазначити, що особливість формально-синтаксичного аспекту речення полягає і у тому, що речення з боку формально-синтаксичної структури автономне й самодостатнє, тобто воно для визначення синтаксичних зв'язків і реченнєвих компонентів формального типу не потребує якихось (зовнішніх щодо внутрішньої структури речення) показників. Для з'ясування формально-синтаксичної організації речення не постає потреба виходити поза його межі. У такій самодостатності внутрішньої реченнєвої структури типово виявляється формально-синтаксичний аспект речення.

Говорячи про формально-синтаксичну організацію речення, варто відмітити, що вона значною мірою окреслює його організацію семантико-синтаксичну. Річ у тому, що в системі мови переважає тенденція до симетрії між формально-синтаксичною й семантико-синтаксичною структурами речення. Але слід зазначити, що семантико-синтаксична організація має різну природу у простому і складному реченнях [2, с.144].

Просте елементарне з семантичного погляду речення позначає одну ситуацію, одну подію. Його семантико-синтаксична структура формується одним предикатом і зумовленими його валентністю іменниковими членами речення, що вказують на відповідні ролі (функції) істот і неживих предметів, напр.: *The child is drinking milk*.

На відміну від простого елементарного речення семантико-синтаксична структура складного речення звичайно орієнтована на вираження стосунків між двома або більше взаємопов'язаними ситуаціями. У простому елементарному реченні характер ситуації відображають субстанціальні (предметні) відношення, тобто відношення назв предметів до предиката, а у складному реченні стосунки між ситуаціями – семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами (вихідними простими реченнями), пор.: *She lives with her mother i I knew that you would understand me (Wilde)*. Частини ж складного речення мають подібну до простих речень семантико-синтаксичну організацію, тобто в елементарному вигляді вони позначають також одну ситуацію.

Семантико-синтаксична і формально-синтаксична структури речення вирізняються своєю відносною автономністю, що нерідко виявляється в асиметрії двох структур. Ця асиметрія може

набувати різних розбіжностей у семантико-синтаксичному і формально-синтаксичному членуванні речення [9, с. 257].

Орієнтованість на позначення однієї ситуації і сукупності ситуацій становить типову, проте не обов'язкову ознаку відповідно простого і складного речення. Порушення цієї типової закономірності спостерігаємо, зокрема, у простих ускладнених реченнях, що вказують не на одну, а на дві або більше ситуацій, тобто виражають значення, яке найвиразніше передають складні речення. Це засвідчує похідність деяких простих ускладнених речень від складнопідрядних речень.

Отже, семантико-синтаксична організація речення істотно відрізняється від формально-синтаксичної. Вона стосується відображення предметів і явищ позамовного світу та їх стосунків. Семантико-синтаксична організація речення, як і формально-синтаксична, становить окремий об'єкт синтаксичної науки.

Послідовне вирізнення семантико-синтаксичного аспекту речення розпочалося у другій половині ХХ століття. Однією з перших студій, де обґрунтовано виділення семантичної структури речення поряд із структурами формальною і комунікативною, була стаття чеського лінгвіста Ф. Данеша "Про три аспекти синтаксису" [3, с. 58].

Говорячи про комунікативну організацію речення, варто зазначити, що вона вирізняється передусім тим, що спрямована не у сферу мови, а у сферу мовлення. Тому вона незалежна від формальної організації речення й великою мірою від семантико-синтаксичної. Комунікативна організація речення визначається мовленнєвою ситуацією, а отже, зумовленим цією ситуацією комунікативним завданням. Усе це вказує на те, що комунікативну організацію речення не можна з'ясувати, коли ми не виходимо поза межі відповідного речення. Механізм комунікативного аспекту зрозумілий тільки за умови, якщо розглядати речення в конкретному мовленнєвому контексті, у якому це речення функціонує як висловлення.

Якщо у формально-синтаксичному й семантико-синтаксичному планах просте і складне речення звичайно виявляють відмінність, то, навпаки, в комунікативному плані вони найбільшою мірою зближуються. Адже і просте, і складне речення оформлюються як єдине комунікативне ціле. Частина ж складного речення з комунікативного погляду відрізняються від простих речень тим, що вони позбавлені комунікативної цілісності. Як у простому, так і у складному реченні діють спільні закономірності розташування компонентів. Вони пов'язані з комунікативним завданням. Основна функція порядку частин у складному реченні – вираження актуального членування. За експресивно нейтрального порядку частин актуально значуща частина складного речення стоїть у постпозиції, напр.: *Seeing that the baby was sleepy, / mother put it to bed* [7, с. 305].

Здебільшого комунікативне членування реалізує поділ речення на дві частини: вихідну частину (або дане, тему) й основну (або нове, ядро, рему). Для членування речення на тему й рему не характерна така стабільність, як для виділення морфологізованих членів речення. Комунікативне членування допускає багато варіацій. Цим членуванням звичайно зумовлюється порядок компонентів у простому і складному реченнях. Проте бувають і нечленовані речення. Для розв'язання проблем мови й мовлення досить плідним варто вважати вирізнення висловлення як аналога речення в мовленні і специфічної синтаксичної одиниці, оскільки воно уможливує пов'язання з цією одиницею комунікативного аспекту речення.

У лінгвістиці комунікативний аспект речення став окремим об'єктом вивчення у 20–40-ві роки ХХ сторіччя. Творцем комунікативного, або актуального, синтаксису вважають чеського лінгвіста В. Матезіуса, у якого вчення про речення як комунікативну одиницю набуло викінченого опрацювання [3, с. 61].

Отже, одним із здобутків сучасної синтаксичної теорії є розмежування аспектів вивчення синтаксичних одиниць, передусім речення як основної синтаксичної одиниці. Ці аспекти стосуються, зокрема, формально-синтаксичної, семантико-синтаксичної і комунікативної організації речення:

1. Формально-синтаксичний аспект спрямований у сферу мови. Формально-синтаксична організація речень співвідноситься з відповідним формальним реченнєвим зразком, реченнєвою моделлю – формально-синтаксичною структурою, структурною схемою. Серцевину формально-синтаксичної організації речення становлять синтаксичні зв'язки й виділювані на їх основі компоненти речення.
2. Семантико-синтаксична організація речення стосується відображення предметів і явищ позамовного світу та їх стосунків. Вона становить окремий об'єкт синтаксичної науки.

3. Комунікативна організація речення спрямована у сферу мовлення. Вона визначається мовленнєвою ситуацією, а отже, зумовленим цією ситуацією комунікативним завданням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1976. – 383 с.
2. Богданов В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения / В. В. Богданов. – Л., 1977. – 204 с.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
4. Иванова И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М. : Высш. школа, 1981. – 285 с.
5. Иофик Л. Л. Хрестоматия по теоретической грамматике английского языка / Л. Л. Иофик, Л. П. Чахоян, А. Г. Поспелова. – [3-е изд.] – Л. : Просвещение, 1981. – 223 с.
6. Почепцов Г. Г. Конструктивный анализ структуры предложения / Г. Г. Почепцов. – К. : Вища школа, 1971. – 192 с.
7. Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка / А. И. Смирницкий. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1957. – 440 с.
8. Culicover Peter W. Syntax / Peter W. Culicover. – New York, San Francisco, London : Academic Press, 1976. – 316 p.
9. Fromkin V. An Introduction to Language / V. Fromkin, R. Rodman. – New York : Holt, Rinehart & Winston, INC, 1974. – 357 p.
10. Lyons J. Language and Linguistics. An Introduction / J. Lyons. – Cambridge : University Press, 1984. – 356 p.

Summary

The article deals with the problem of the sentence as a basic syntactical unit. The author analyses the formal, semantic, syntactical and communicative organization of the sentence.

Key words: formal, semantic, syntactical and communicative organization of the sentence, simple and composite sentences.

В. О. Черненко, Т. В. Чеснакова

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МОТИВУЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ключові слова: гра, рольова гра, комунікативна ситуація, мовні навички, мотивація.

На початку ХХІ ст. ми спостерігаємо стрімкий розвиток суспільства та науки, розвиток близьких політичних та економічних стосунків з іноземними країнами. Налагодження міжнародного співробітництва в усіх суспільно важливих сферах життя України потребує висококваліфікованих фахівців, які б змогли вільно здійснювати ділове спілкування з представниками інших країн. Все це безпосередньо впливає на систему освіти і на вивчення іноземних мов зокрема. Чинна рамкова угода щодо навчання іноземних мов ставить нову вимогу до вчителя-європейця – готовність до здійснення професійної діяльності щонайменше двома державними мовами країн ЄС [6, с.45]. Але якщо студенти, для яких іноземна мова є профільюючим предметом, самостійно усвідомлюють цінність фахових дисциплін, то студенти нелінгвістичних факультетів досі відводять вивченню іноземних мов другорядну позицію. Тому особливу увагу слід звернути на проблеми вивчення іноземних мов саме студентами немовних спеціальностей.

У зв'язку з цим вища школа ставить наступні цілі для студентів нелінгвістичних факультетів за два курси вивчення англійської мови:

1. Навчити студентів спілкуватися в усній і письмовій формі, щоб у подальшому вони змогли контактувати з представниками інших держав;

2. Підбирати тексти та практикувати інтегровані заняття в залежності від того, яку професію здобувають студенти;

3. На основі фонетичних, лексичних і граматичних навичок навчати різних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння (діалогічне і монологічне мовлення), письма;

4. Наприкінці навчального курсу студенти повинні вміти висловлюватись у письмовій формі за темою або ситуацією, складати план або тези усного повідомлення, написати власного листа, користуватись різноманітними джерелами з іноземної та рідної мов, перекладати іноземні тексти рідною мовою.

Важливу роль у навчанні іноземних мов відіграють процеси сприймання. Загальновідомо, що різна навчальна інформація сприймається по-різному.

Піраміда засвоєння навчальної інформації вказує на те, що 70 % інформації засвоюється під час навчальних дидактичних ігор, 50 % – у групових дискусіях, у той час як інші стратегії та методи навчання не дають таких результатів засвоєння інформації, а отже і навчального матеріалу. Серед провідних методів навчання, які відносяться до найбільш інформативних та результативних з точки зору сприйняття, виокремлюють такі, як дебати, рольові ігри та дискусії.

Якість оволодіння учнем іншомовною діяльністю значною мірою зумовлена і мотивацією, яка викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів та прийомів для досягнення мети. Психологи називають мотивацію “пусковим механізмом” діяльності, у тому числі й мовленнєвої. Майже всі учні бажають оволодіти іноземною мовою, але зіткнувшись з різноманітними труднощами на шляху до досягнення мети, їх мотивація може знижуватись, зникає активність, послаблюється воля, погіршується успішність. Слід пам’ятати, що мотивація відноситься до суб’єктивних якостей учня і вона визначається його особистими спонуканнями, пристрастями і потребами. Тому вчитель може вплинути на неї лише опосередковано, створюючи умови, на основі яких виникає особиста зацікавленість у роботі.

Важливо глибоко продумати стимули для мовлення, заохочувати учнів до активних мовленнєвих дій у зв’язку з певною ситуацією. Таким чином буде реалізована взаємодія та співпраця вчителя з учнем, а також розвиток інтересу учня до вивчення мови. За наявності в учнів інтересу до мови, вивчена мова не забувається учнями, навіть якщо знання цієї мови не буде використовуватись протягом довгого часу.

Одним з основних стимулів є гра. Але цей метод здебільшого використовується у викладанні іноземних мов учням початкової і середньої школи. А тим часом, методика викладання іноземних мов і психологія бачать в грі такі важливі особливості, як поліфункціональність – можливість надати особливу позицію суб’єкта діяльності замість пасивного “споживача” інформації, украй важливі для ефективності навчально-виховного процесу. Тому однією з актуальних проблем сучасної методики викладання іноземних мов є організація навчання людей різних віків за допомогою ігор та рольових ігор.

На значення ігрової діяльності в навчанні іноземної мови вказує відомий методист Е. І. Пассов. Він зазначає, що “гра – це лише оболонка, форма, змістом якої повинно бути навчання, оволодіння видами мовної діяльності” [3, с.76]. Учений відзначає наступні риси ігрової діяльності як засоби навчання: вмотивованість, відсутність примусу; діяльність, що індивідуалізувалася, глибоко особиста; навчання і виховання в колективі і через колектив; розвиток психічних функцій і здібностей; навчання із захопленням [3, с.89]. Е. І. Пассов виділяє наступну мету використання гри у ході навчального процесу: формування певних навичок; розвиток певних мовних умінь; навчання умінню спілкуватися; розвиток необхідних здібностей і психічних функцій; запам’ятовування мовного матеріалу.

Найбільший теоретик ігрової діяльності Д. Б. Ельконін наділяє гру чотирма найважливішими для дитини функціями: засіб розвитку мотиваційно-споживницької сфери; засіб пізнання; засіб розвитку розумових дій; засіб розвитку довільної поведінки [6, с.45]. Він переконаний, що гра визначає важливі перебудови і формування нових якостей особистості; саме в грі засвоюються норми поведінки, гра вчить, змінює, виховує.

Питання методики викладання іноземної мови з використанням ігрової діяльності на початковому етапі отримали освітлення в роботах Г. В. Рогової і І. Н. Верещагіної, Е. І. Пассова, Д. Б. Ельконіна, Е. І. Негневицької та інших учених, методистів і психологів. Проблема пошуку організації навчання на молодшому і середньому етапах знайшли віддзеркалення в роботах Н. А. Салановича, В. В. Андрієвської та інших авторів.

Велику роль відводять використанню рольових ігор у процесі навчання іноземних мов також і закордонні фахівці, такі як J. C. Shwerdfeger, H. Rosenbuch, M. Knight

Метою навчання іноземних мов є оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування. Спілкування – це більше, ніж просто передача інформації від мовця до слухача.

Спілкування – це – обмін інформацією, який включає в себе також і передачу відношення до повідомлень як з точки зору мовця, так і з точки зору слухача.

Отже, учні повинні засвоїти програмний мовний матеріал для коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно підбирати необхідні мовні та мовленнєві засоби, адекватні наміру мовця та комунікативній ситуації. Іншими словами, учні повинні оволодіти комунікативними навичками та уміннями їх використання у спілкуванні. Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування, тому вчитель на уроці повинен створити певну ситуацію спілкування, або комунікативно – мовленнєву ситуацію. За визначенням В. Л. Скалкіна, “комунікативно-мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємодіючих факторів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку у межах одного акту спілкування.” Комунікативна ситуація включає чотири чинники:

- обставини дійсності, в яких відбувається комунікація;
- стосунки між комунікантами;
- мовленнєві наміри;
- реалізація самого акту спілкування, який створює нові стимули мовлення.

Одним із шляхів створення комунікативної ситуації є рольові ігри, які сприяють реалізації міжособистісного спілкування учнів на уроці. Рольова гра орієнтує учнів на планування особистої мовленнєвої поведінки і прогнозування поведінки співрозмовника. Рольова гра передбачає елемент перевтілення учня у представника певної соціальної групи, професії тощо. Через це рольові ігри часто сприймаються учнями як реальна дійсність: учні дістають у них можливості для самовираження, яке здійснюється у рамках цих ролей. Кожен гравець виступає як частина соціального оточення інших і демонструє шаблон, в рамках якого він може спробувати свою власну чи групову поведінку.

Кінцевою метою рольової гри є відпрацювання комунікативних навичок та умінь. Учасники рольової гри не тільки роблять повідомлення з певної теми, але й невимушено вступають у бесіду, намагаються підтримати її, цікавляться думкою інших, обговорюють різні точки зору, кожен прагне висловити свою думку, і таким чином розмова стає невимушеною, що власне і є реалізацією комунікативного підходу.

Гра допомагає зробити процес навчання цікавим, захоплюючим. Під час рольової гри студенти виступають суб'єктами ігрового процесу, його активними творцями. У грі навіть пасивна людина спроможна виконати таке завдання, яке їй важко дається у звичайному житті, тому що тут існує певна умовність і немає такої жорстокої смуги оцінювання, яку відчуває на собі людина з перших хвилин навчання, адже це гра. Відчуття рівності, атмосфера захопленості дають можливість подолати скутість, зняти мовний бар'єр, втому, знизити тривожність, напруження, негативне ставлення до навчальної діяльності тощо.

У відповідності із вищезгаданим рольову гру можна розглядати як прийом та засіб особистісно-орієнтованого підходу. Адже умови і проведення гри надають можливості для здійснення індивідуалізації: підбору мовленнєвих партнерів і груп з урахуванням спільності їх інтересів, варіативних мовленнєвих завдань, підбору мовленнєвих партнерів з урахуванням їх стилю володіння іноземною мовою, розмежування режимів виконання та обсягу вправ.

На думку вчених та педагогів, можна виокремити такі основні переваги використання рольових ігор:

- студенти повинні будуть використовувати мовний матеріал в ситуаціях, близьких до реального життя;
- такий вид ігор дозволяє оволодіти навчальним матеріалом та, закріплюючи його, усвідомлено засвоїти специфіку його використання у мовленні;
- рольові ігри розвивають та удосконалюють мовленнєво-розумову діяльність та створюють умови психологічної готовності до спілкування
- у студентів з'являється бажання спілкуватись іноземною мовою і після уроків, тобто ігри стимулюють внутрішні мотиви до вивчення мови;
- рольові ігри максимально стимулюють активність учнів, що є необхідним для досягнення мети гри;
- у студентів є можливість використовувати мову самостійно, без прямого контролю з боку вчителя, та студенти охоче концентруються на роботі, так як самі бо окреслюють свій внесок у роботу під час гри.

Оскільки використання рольових ігор передбачає створення особливого навчального простору, в якому студент готується до вирішення важливих проблем та реальних ускладнень, “проживаючи” їх та способи їх вирішення, завдання вчителя полягає в тому, щоб, по-перше, створити життєво важливу ситуацію, по-друге, розподілити ролі і, по-третє, сформулювати пошукові завдання, що впливають із ситуації. Під час проведення рольової гри змінюється також і роль вчителя – якщо традиційно вчитель повинен контролювати мовленнєву діяльність учня, то в умовах гри контроль та керівництво з боку викладача повинні бути припинені, як тільки студент почав обігравати роль.

Спілкування під час рольової гри є ефективним та невимушеним, якщо у студентів є набір завершених фраз, які вони можуть використовувати у ситуаціях, вільно ними оперуючи.

При виборі завдань для рольової гри потрібно враховувати рівень знань учнів та потреби, інтереси та досвід учнів.

На уроках іноземної мови проводиться багато завдань, які пов'язані з рольовими іграми. Ігрові завдання, які не потребують створення мовної ситуації і в яких використовується переважно згадування; групові форми роботи, коли викладач може втручатися та корегувати роботу студентів; опрацювання діалогів, коли студенти тренуються у правильній, наближеній до носіїв мови вимові; заповнення пропусків у діалогах за допомогою необхідної лексики; вільне складання діалогів у групах у письмовій формі – всі ці види завдань можна розглядати, як підготовчу роботу до проведення рольових ігор.

М. Ф. Стронін пропонує таку класифікацію ігор у відповідності до мовних навичок, формуванню яких вони сприяють: 1) граматичні; 2) лексичні; 3) фонетичні; 4) орфографічні; 5) аудитивні; 6) мовні [4, с. 23].

Р. П. Мільруд пропонує класифікацію рольових ігор за змістом: 1) ігри побутового змісту; 2) ігри казкового змісту; 3) імітаційні рольові ігри; 4) пізнавальні рольові ігри; 5) рольові ігри ділового змісту; 6) рольові ігри світоглядного змісту [4, с.32].

Ролі, які виконують студенти, також мають свою класифікацію. Про неї важливо пам'ятати, тому що рольові ігри є ефективними лише в умовах правильного відбору та розподілення ролей. М. А. Аріян пропонує враховувати такі групи ролей, як:

- соціальні (лікар, робітник), які мають виховний вплив;
- міжособистісні (друзі, однокласники, супротивники), які сприяють особистісній орієнтації спілкування;

- психологічні (позитивна особистість, нейтральна або негативна особистість).

На думку К. Лівінгстоуна, перед проведенням рольової гри викладач повинен враховувати:

- мовленнєву підготовку студентів – крім формальної мовленнєвої практики робота викладача повинна бути спрямована на використання учнями мовленнєвих засобів у різних типах мовленнєвої діяльності, у різних ситуаціях та умовах;

- культурний та ситуаційний фактори – англійський спосіб дій слід практикувати у ситуаціях, поки він не перетвориться на автоматичну поведінку учня;

- фактичну підготовку – студенти повинні знати конкретні умови, перш ніж впевнено зіграти роль;

- потреби, інтереси та досвід студентів [4, с. 50].

Викладач повинен переконатися, що студенти можуть вільно оперувати необхідними для ситуації вербальними та невербальними мовними засобами, і це оперування не викликає у них суттєвих труднощів.

Рольова гра – це діяльність, яка надає можливість практичного застосування мовних засобів, аспектів рольової поведінки. Отже, знання мовних засобів та умінь і навички оперування ними мають бути вже засвоєні до моменту проведення рольової гри. Іншими словами, рольова гра буде неефективною, якщо студенти не будуть попередньо підготовлені.

Підготовка студентів, яку заздалегідь повинен провести викладач, має декілька етапів:

I етап – традиційна мовна практика – вправи, направлені на засвоєння граматичних структур та лексики. На цьому етапі доцільно використовувати такі види вправ, як виправлення граматично та лексично неправильних речень, заповнення пропусків, вибір правильних відповідей.

II етап – складання діалогів, застосовуючи такі види вправ, як побудова діалогів, заповнюючи пропуски, коли ситуація чітко окреслена, складання діалогу усім класом за зразком.

III етап – робота з діалогами, які складають у парах або у групах на основі засвоєного мовного матеріалу.

IV етап – вправляння у техніці розмов, зокрема, використання службових фраз, таких як: “*I see...*”, “*You know...*”, впізнання та практикування діалогів від носіїв мови.

V етап – використовується техніка заміни невідомих слів синонімами, для чого доцільно застосовувати вправи на пояснення слів іноземною мовою, наприклад: “*few – not many*”, “*cause – reason*”.

VI етап підготовки до проведення рольової гри – робота в групах, типи якої потрібно варіювати, а завдання доцільніше пояснювати на початку, щоб подальша робота проходила з мінімальним втручанням вчителя [7, с.80].

Умовно можна виділити декілька типів дидактичних ігор, згрупованих за видом діяльності:

- Ігри-подорожі.
- Ігри-доручення.
- Ігри-припущення.
- Ігри-загадки.
- Ігри-бесіди (ігри-діалоги).

Ігри-подорожі мають схожість із казкою, її розвитком, чудесами. Гра-подорож відображає реальні факти або події, але звичайне розкриває через незвичайне, просте-через загадкове, важке – через переборне, необхідне – через цікаве. Все це відбувається в грі. Мета ігор-подорожей – посилити враження, додати пізнавальному змісту трохи казкову незвичність, звернути увагу на те,

що знаходиться поряд, але не помічається ними. Ігри-подорожі загострюють увагу, спостережливість, осмислення ігрових задач, полегшують подолання труднощів і досягнення успіху. Ігри-подорожі завжди дещо романтичні.

Ігри-подорожі іноді неправильно ототожнюються з екскурсіями. Істотна відмінність їх полягає в тому, що екскурсія – форма прямого навчання і різновид занять.

Ігри-припущення “*what would be...?*” або “*what would I do...*”, “*who will be my friend?*” та ін. Іноді початком такої гри може послужити картинка. Дидактичний зміст гри полягає в тому, що перед дітьми ставиться задача і створюється ситуація, що вимагає осмислення подальшої дії. Ігрова задача закладена в самій назві “*what would be...?*” або “*what would I do...*”.

Ігри-загадки. Виникнення загадок сягає в далекого минулого. Загадки створювалися самим народом, входили до обрядів, ритуалів, включалися в свята. Вони використовувалися для перевірки знань, винахідливості. В цьому і полягає очевидна педагогічна спрямованість і популярність загадок як розумної розваги.

У наш час загадки, загадування і відгадування, розглядаються як вид повчальної гри. Основною ознакою загадки є хитромудрий опис, який потрібно розшифрувати (відгадати і довести). Опис цей лаконічно і нерідко оформляється у вигляді питання або закінчується ним. Головною особливістю загадок є логічна задача. Способи побудови логічних задач різні, але всі вони активізують розумову діяльність.

Ігри-бесіди (діалоги). В основі гри-бесіди лежить спілкування педагога з людьми, людей з педагогом і один з одним. У гри-бесіди викладач часто йде не від себе, а від персонажа і тим самим не тільки зберігає ігрове спілкування, але й посилює радість його, бажання повторити гру. Проте гра-бесіда приховує в собі небезпеку посилення прийомів прямого навчання. Його потрібно знайти, здобути, зробити відкриття і в результаті – щось дізнатися.

Цінність гри-бесіди полягає в тому, що вона пред'являє вимоги до активізації емоційно-розумових процесів: єдність слова, дії, думки і уяви дітей. Гра-бесіда виховує вміння слухати і чути питання викладача, питання і відповіді, вміння зосереджувати увагу на змісті розмови, доповнювати сказане, висловлювати думку. Все це характеризує активний пошук рішення поставленою грою задачі.

Перерахованими типами ігор не вичерпується, звичайно, увесь спектр можливих ігрових методик. Проте на практиці найчастіше використовуються вказані ігри.

Таким чином, слід зазначити, що проблема викладання іноземних мов студентам нелінгвістичних факультетів є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства та науки, що зумовлює необхідність удосконалення процесу навчання і, як результат, дає можливість студентам ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал. Тому так важливо використовувати ігри на уроках іноземної мови.

Ігри допомагають спілкуванню, сприяють передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильному оцінюванню вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність. Крім того, що ігри мають величезну методичну цінність, вони просто цікаві як викладачу, так і студенту.

Прийом гри має безсумнівну дидактичну цінність, адже гра сприяє ефективному засвоєнню матеріалу і поліпшенню загального настрою в класі, а також ламанню психологічних бар'єрів, як у самому класі, так і між класом і педагогом.

Таким чином, гра додає навчальному спілкуванню комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння нею. Гра – це могутній фактор психологічної адаптації людини в новому мовному просторі, що може вирішити проблему природного ненасильницького впровадження іноземної мови у світ іншомовної людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э Берн. – М. : Прогресс, 1992.
2. Дианова Е. М., Ролевая игра в обучении иностранным языкам / Е. М. Дианова, Л. Т Костина. // Иностранные языки в школе. – 1988. – №3. – С. 1–4.
3. Колесникова О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О. А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 7–9.
4. Федорова Л. М. Современные теории и методики обучения иностранного языка. / Л. М. Федорова – М., 2004.

5. Эльконин Д. Б. Психология игры. / Д. Б Эльконин – М., 1978.
6. Common European Framework of Reference for Language Learning for European Citizenship. – Strasbourg, 1995.
7. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. / J. Harmer. – London and New York, 1991.

Summary

This article under consideration deals with the problem of the usage of role play in the process of learning English.

Key words: play, role play, communicative situation, language skills, motivation.

Л. М. Черчата

МІЖКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: іноземна мова, самостійна робота, навчально-пізнавальна діяльність, інтерес, мотивація, контроль, самоконтроль.

Уходження України до єдиного Європейського освітнього простору, розвиток ринкових відносин, розширення та поглиблення міжнародних політичних, економічних і культурних взаємин із зарубіжними країнами зумовили необхідність модернізації власної системи вищої освіти, формуючи нові пріоритети у підготовці студентів до подальшої практичної діяльності, до життя в умовах інформаційного суспільства, ринкової економіки й свободи пересування. Згідно з документами Болонського процесу, загально визнаною метою європейської інтеграції є підвищення якості освіти як фактора, котрий у подальшому сприятиме формуванню самостійної, творчої особистості, вможливить її успішне працевлаштування і гарантуватиме повну адаптивність до неминучих змін у вибраній професії. Процес підвищення якості освіти має ґрунтуватися на принципах, здатних забезпечити створення оновленої Європи – Європи навичок, Європи, яка надає можливість професійної підготовки для всіх, Європи полікультурної, мобільної й відкритої світові [7, с. 31–32]. На думку С. Черепанової, розвиток освітньої галузі нерозривно пов'язаний із цілісністю інтелектуального розвитку людини, здатної до полікультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності, духовно-евристичним потенціалом культури, мистецтва, гуманітарного мислення. Професійне опанування іноземної мови передбачає культуру міжнародного спілкування, художній досвід, ґрунтовні знання в галузі духовних традицій, мистецтва (своєї країни і тих, мова яких вивчається) [4, с. 5–6].

Тому цінність випускника ВНЗ на ринку праці в умовах активного розвитку міжнародних зв'язків України в усіх сферах життєдіяльності людини багато в чому стала визначатися рівнем його мовної підготовки. Майбутнім фахівцям відкриваються перспективи у вивченні різних напрямів розвитку сучасної науки і практики в інших країнах світу, користування Інтернетом, пошук інформації, читання книжок та преси, перегляд фільмів, листування, неофіційного й професійного спілкування із зарубіжними колегами, включаючи ситуації практичної діяльності, складання ділових паперів тощо. Тобто іноземні мови потрапляють до розряду провідних дисциплін, перетворюючись на неодмінний чинник у суспільному, особистому і професійному житті людини, що підтверджує формування соціального замовлення на практичне володіння ними. Досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов нині позиціонують як один із пріоритетних напрямів реформування освіти. Ми поділяємо думку Л. Король про те, що на часі є актуальним неухильне поліпшення навчання комунікації з урахуванням ролі соціокультурного чинника. У вищій школі слід відійти від утилітарної моделі навчання іноземної мови як засобу вузькофахового спілкування. Майбутній спеціаліст, незалежно від вибраного ним фаху, мусить здобути фундаментальну мовну освіту, в рамках якої строкатий світ іншомовної культури стане складником культури особистої, метою і засобом усебічної гуманітарної освіти [3, с. 78]. У філософській та педагогічній науці зміни, які відбуваються у соціокультурній галузі, дістали назву лінгвістичного повороту, в контексті котрого “мова розуміється не тільки як умова вербальної комунікації чи універсальний засіб репрезентації будь-яких смислів, а і як трансдисциплінарна модель найрізноманітніших типів людської життєдіяльності”. Сучасний *лінгвістичний поворот* – це поворот не стільки до синтаксису й семантики природних та штучних мов, скільки до їхньої *соціокультурної прагматики*. Саме ця прагматика розглядається тепер як сфера всіх можливих антропокультурних використань мови, кількість яких невпинно збільшується [4, с. 10]. Вивчення

мови у тісному зв'язку з культурою народу, який нею говорить, стало особливим напрямом сучасної лінгводидактики. Людина, котра вивчає іноземну мову, передовсім намагається оволодіти певним мінімумом знань, який уможливив би її участь у процесі комунікації. Проте, коли її знання стають більш повними, вона одночасно отримує і величезне духовне багатство, що зберігається мовою, потрапляє в нову національну культуру.

Аналіз наукових джерел та публікацій засвідчує, що сучасна практика розбудови національної системи іншомовної освіти не втрачає своєї актуальності. Як у вітчизняній, так і в зарубіжній методиці накопичений чималий досвід у викладанні іноземних мов (Н. Баграмова, О. Бігич, Н. Бориско, М. Вайсбурд, Є. Верещагін, Л. Гайдукова, С. Гапонова, Н. Коряковцева, В. Костомаров, Л. Личко, С. Ніколаєва, М. Писанко, Є. Полат, С. Тер-Мінасова, О. Шерстюк та інші).

Утім, недостатній рівень іншомовної комунікативної компетенції студентів, відсутність мотивації до вивчення іноземних мов, ставлення до іноземної мови подекуди як до другорядного й необов'язкового предмета потребують підвищення ефективності навчального процесу, визначальною частиною котрою є самостійна робота студентів (СРС), яка становить основу вищої школи. На теоретичному і методологічному рівнях проблему організації СРС у процесі оволодіння знаннями розглядали А. Алексюк, А. Аюрзайн, В. Буряк, М. Гарунов, С. Гончаренко, М. Єрастов, Б. Єсипов, І. Зимня, С. Зінов'єв, І. Ільясов, В. Козаков, І. Лернер, В. Лядіс, І. Наумченко, Р. Нізамов, Н. Ничкало, П. Підкасистий, М. Солдатенко, А. Усова, А. Цюприк, М. Ярмаченко, В. Ягупов та інші.

Важко переоцінити роль СР, значення якої в сучасних умовах має чітку тенденцію до зростання під час оволодіння взагалі будь-яким навчальним предметом. З огляду на вимоги, котрі ставляться до спеціалістів вищої кваліфікації, де більша питома вага відводиться вмінню самостійно працювати, орієнтуватися у стрімкому потоці інформації та необхідності постійного підвищення професійного зростання і самовдосконалення, вищесказане набуває статусу самоочевидного факту. Однак, зазначимо, що, незважаючи на присутність безперервної уваги до вивчення різних аспектів СРС, питання пошуку шляхів оптимізації процесу організації такої роботи з іноземної мови залишається відкритим. Тому *за мету цієї статті* автор ставить спробу долучитися до розгляду зазначеної проблеми й виявити суттєву роль СР у навчанні іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування та пізнання світу.

Характерною ознакою сучасного підходу до розв'язання актуальних проблем підвищення якості вищої освіти є намагання не стільки розробити нові заходи для поліпшення процесу формування у студентів ЗУНів, скільки організувати їх повноцінну навчально-пізнавальну діяльність. Затребувана сьогодні освіта являє собою процес, який триває впродовж усього життя. Тому основним завданням є розвиток самостійності, почуття відповідальності, соціальної й професійної мобільності, здатності адаптуватися у змінюваному світі (в економіці, культурі, науці тощо), а також формування толерантності, усвідомленої та творчої участі у суспільному житті. Відтак, студент має навчитися вчитися самостійно, оскільки це є безпосереднє джерело засвоєваних знань (тільки через активну самостійну діяльність, а не через сприйняття їх у готовому вигляді він і може якісно оволодіти фаховими знаннями) [2, с. 13]. Помиляються ті, хто чекає, що хтось має їх навчити. Запорука успіху сьогодні полягає в усвідомленні необхідності вчитися самому, інакше кажучи – вчити себе. Саме це вміння є неодмінною умовою ефективною життєдіяльності, тому весь процес навчання у вищій школі – це спеціально організована СРС.

Здатність займатися самопідготовкою розвиває у студентів такі особистісні риси, як організованість, дисциплінованість, волю, ініціативність, сприяє формуванню у них високої культури розумової праці, дозволяє оволодіти прийомами і навичками СР, умінням планувати свій час, накопичувати й засвоювати необхідну для успішного навчання та професійного становлення інформацію, а також формувати власний стиль роботи, притаманний їх індивідуальним нахилам і пізнавальним навичкам.

Суттєвим фактором на шляху вдосконалення практичної підготовки фахівців до використання іноземної мови у професійній діяльності є підвищення мотивації, інтересу, формування усвідомлення корисності набутих умінь і навичок. Успіх будь-якої справи залежить від міри зацікавленості у досягненні певних результатів. Мотив є джерелом діяльності й виконує функцію спонукання, надаючи їй сенсу. Від сили мотиву залежить інтенсивність останньої, відповідно діяльність без мотиву або зі слабким мотивом не здійснюється взагалі або виявляється нестійкою [2, с. 14]. Мотиваційний компонент психолого-педагогічної готовності студента до СР характеризується його емоційним ставленням до навчальної діяльності, прагненням мати міцні

знання та вміння застосовувати їх на практиці, інтересом тощо. Навчальна мотивація простежується у розумінні студентом корисності виконуваної ним роботи. Отже, слід психологічно налаштувати його, показуючи важливість того, що він робить як у плані професійної підготовки, так і в плані розширення кругозору та ерудиції його як майбутнього спеціаліста.

Досить перспективною виглядає робота над виконанням спільного, для окремої групи з кількох чоловік, проекту, оскільки така робота сприяє розвитку навичок колективної творчості й передбачає поведінку, спрямовану на реальну діяльність, на розв'язання проблемних завдань та використання мовного і мовленнєвого матеріалу відповідно до тієї "ролі", яку має відіграти в ньому студент. Використання цього методу забезпечує можливість демонстрації рівня оволодіння мовою студентів, їх комунікативної, культурної й навчальної компетенції, знання національних складників культури виучуваної мови у процесі міжкультурного спілкування. Застосування інтерактивних, новітніх комп'ютерних технологій і електронних засобів навчання не тільки сприяють зростанню зацікавленості та мотивації до СР з іноземної мови, а й дозволяють здійснювати автономне навчання, формуючи у студентів здатність до критичної рефлексії, аналізу, незалежної діяльності, прийняття самостійних рішень. Сьогодні студенти можуть працювати з документальними, художніми, лінгвокраїнознавчими фільмами, навчальними відеофільмами з ділової мови, використовуючи методичні розробки до них. Комплекс технічної підтримки СР з іноземної мови дозволяє студентам вдосконалювати вміння та навички мовленнєвої й розумової іномовної діяльності у різних формах реалізації міжкультурних контактів – професійній діяльності, особистому житті та побуті, знімає мовленнєвий бар'єр страху і невпевненості, підвищує професійну компетентність у фаховій сфері.

Нааявність інформаційно-методичного забезпечення студентів та контроль з боку викладача за виконанням самостійних завдань у формі контрольних робіт, тестування, складання позааудиторного читання, підготовки усних доповідей, презентацій тощо теж гарантують успішність СР з іноземної мови. Формування умінь СР над іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування сприяє вдосконаленню раніше набутих ЗУНів, які дозволять майбутньому спеціалістові вивчати у ході подальшої професійної роботи фахові джерела іноземною мовою, вести пошук інформації у зарубіжній літературі, логічно осмислювати отриману інформацію, користуватися різними видами читання, а також вивчати інші іноземні мови. Вміння самостійно працювати над мовою – єдиний засіб відновити (за потреби) свої вміння і навички після перерви [4, с. 32].

Таким чином, детально плануючи СРС, слід забезпечити організаційно-педагогічні умови для її виконання. Іншими словами, інформаційне забезпечення СРС має стати гарантом задоволення їх постійно виникаючих потреб у інформаційних джерелах. Паралельно з традиційними формами інформаційно-методичного забезпечення у вишівську практику все активніше входить комп'ютерна підтримка навчального процесу в цілому і зокрема СР як його найважливішої ланки.

Невпинно зростаючий рівень інформаційної підтримки СР зобов'язує викладачів допомогти студентам навчитися самостійно здійснювати вибір у великому потоці пропонованих матеріалів найголовнішого, що одночасно закріплювало б матеріал, отриманий в аудиторії, розширювало його і сприяло перевірці засвоєння знань. Електронні варіанти інформаційно-методичного забезпечення є більш виграшними (енциклопедії, словники, довідники, електронні версії оригінальних художніх творів, електронні мультимедійні посібники для самостійного вивчення матеріалу, підручники, програмні засоби), оскільки допомагають студентам оперативно відшукати те, що є доповненням викладеного у підручниках або довідниках, до того ж їх вибір може здійснюватися на власний розсуд. Надзвичайно важливим є вміння студентів користуватися ресурсами Інтернету. Нові навчальні Інтернет-матеріали мають бути орієнтовані на комплексне формування і розвиток: аспектів іншомовної комунікативної компетенції в усьому розмаїтті її компонентів; когнітивно-комунікативних умінь здійснювати пошук та відбір, узагальнювати, класифікувати, аналізувати й синтезувати отриману інформацію; вміння використовувати ресурси мережі для навчання і самоосвіти з метою ознайомлення з культурно-історичним спадком різних країн та народів, а надто виступати в якості представника рідної культури тощо.

Інтернет дозволяє не тільки читати розташовану в медіа-просторі інформацію, а й почути її, розглянути як у статичному зображенні, так і в динамічному – відеозображенні. Тобто оточення, у якому функціонує мова, яку вивчають, віртуально переноситься до студента [6, с. 43–58]. Використання у СР електронних джерел інформації зобов'язує викладача постійно дбати про

збагачення студентів потрібною інформацією стосовно наявних електронних джерел, формування навичок користування Інтернетом та застосування здобутих знань для майбутньої практичної діяльності.

Систематичний зворотний зв'язок у системі “студент – викладач” передбачає наявність форм контролю і самоконтролю. Без відповідної звітності та за відсутності контролю за СРС її виконання втрачає сенс, тому необхідно встановити єдині вимоги до звітності студентів про виконання ними завдань. Контроль стимулює мотиваційну основу діяльності, сприяє підвищенню рівня знань і навчальних умінь студентів, забезпеченню їх інформацією й дидактичними матеріалами, наданню оперативної консультативної допомоги. Зовнішній контроль за СР з боку викладача має поєднуватися із самоконтролем студентів, здійснюваним на основі інструкції або тесту. Студент не тільки перевіряє, наскільки він засвоїв навчальний матеріал, але й формує навички оцінювання та коригування власної діяльності. На думку Г. П. Єрхова, організація контролю СРС у ВНЗ має перерости на кінець навчання студента у ньому на “самоконтроль” постійного оновлення і розширення своїх професійних знань [1, с. 12].

Завдання для СР можуть бути досить різноманітними, проте необхідно враховувати курс, на якому навчається студент, та специфіку навчального матеріалу, що вивчається. На молодших курсах СР має більше спрямовуватися на розширення й закріплення ЗУНів, набутих ними під час традиційних форм занять і сприяти розвитку творчого потенціалу студента на старших курсах. Незалежно від характеру завдання, контроль виконання СР та звіт про СР мають бути тільки індивідуальними.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що роль СР у навчанні іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування та пізнання світу є суттєвою, а проблема пошуку шляхів оптимізації процесу її організації видається надзвичайно актуальною і перебуває на стадії детального вивчення. Успішне розв'язання останньої стане запорукою всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця й уможливить ефективну підготовку його як полікультурної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ерхов Г. П. Самостоятельная работа студентов в современных условиях / Г. П. Ерхов // Матеріали науково-методичної конференції Донецького національного університету “Самостійна робота студентів – найважливіший засіб підвищення якості знань” / [ред. акад. НАН України В. П. Шевченко]. – Донецьк : ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2003. – 406 с.
2. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. В. Заика // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 13–19.
3. Король Л. Л. Іноземна мова й міжкультурна комунікація у вимірі сучасної вищої освіти / Л. Л. Король // Аспекти дослідження іноземних мов і лінгвометодичні основи викладання : зб. статей. Випуск 3 / [ред. В. К.Зернова]. – Полтава, 2007. – 174 с.
4. Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М. : Экзамен, 2006. – 381 с.
5. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна. Великобританія. Німеччина. Франція. Іспанія : навч. посіб. / [ред. С. О. Черепанова]. – Л., 2007. – 392 с.
6. Brett P. Using computer-based digital video in language learning // P. Brett and G. Motteram (Eds.). A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies. Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. – P. 43–58.
7. Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European Dimension in Education (24 May 1988) 88-C177-02 // ATEE News / – 1992 / 1993. – № 38. – 39 – P. 31–32.

Summary

Self learning of students is under consideration in the given article. It aims to show the possible ways of optimization the process of organization of students independent work while studying English as means of intercultural communication in higher educational establishments.

Key words: self learning, scientific and cognitive activity, interest, motivation, motive, self-control, control.

О. М. Шевченко

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ:
ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Ключові слова: гуманізм, культурологічна освіта, навчальний процес, організація навчання студентів на культурологічних засадах.

Розбудова незалежної України, відродження української нації спонукали до нового бачення професійної підготовки майбутніх учителів, спрямування її на потреби людини і держави. Глибокі соціально-економічні зміни вимагають якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації музикантів-педагогів. Реалізація завдань професійної підготовки музикантів-педагогів потребує формування особистості, яка здатна до плідної професійної праці в сучасних умовах, готова до професійної діяльності та не тільки володіє системою спеціальних знань і професійних дій, а й відзначається зрілістю професійно значущих якостей та відповідною кваліфікацією.

Концептуальні положення змісту професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів у музичних навчальних закладах базуються на засадах Конституції України, законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національної доктрини розвитку освіти, Болонської декларації Євросоюзу (1999 р.), на рекомендаціях ЮНЕСКО, які наголошують на необхідності фундаменталізації, неперервності, диверсифікації й гнучкості, прогностичності, доступності, відкритості, гуманістичної спрямованості педагогічної освіти, домінування при розробленні її змісту та організаційних форм інтересів особистості.

Конкретно-наукову методологію дослідження проблеми культурологічного підходу до професійної підготовки музикантів-педагогів як чинника її гуманізації становлять ідеї загальної гуманізації освіти, висловлені в працях видатних учених (Г. Балла, Е. Барбіної, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, І. Капської, Ю. Мальованого, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Рудницької, В. Семиченко, О. Якубовської та інших). У цих працях розглядаються як концептуальні засади гуманізації освіти, так і шляхи розв’язання конкретних завдань.

Гуманізм розглядається сучасними науковцями як одна з фундаментальних характеристик суспільного буття та свідомості, певний напрям мислення й діяльності, що орієнтується на благо всіх людей як найвищу цінність і вищий зміст життя при безумовній повазі до свободи кожної особистості.

Установлено, що розв’язанню проблеми культурологічного підходу до професійної підготовки музикантів-педагогів сприяє процес гуманізації системи освіти, котрий відбувається як в Україні, так і за її межами. Узагальнення доробків учених (О. Беленькова, І. Бех, М. Борулава, Т. Буяльська, Б. Коссов та інші), стратегій здійснення процесу гуманізації у навчальний процес професійних навчальних закладів дозволило прийти до висновку: метою гуманізації визначається формування гуманістичної спрямованості особистості. Завдання формування гуманістичної спрямованості полягає у зміні ставлення особистості до суспільства в цілому, до інших людей і до себе. Визначено шляхи, що мають забезпечити реалізацію зазначеного завдання: створення максимально сприятливих умов для розкриття здібностей та обдарувань особистості з метою її самовизначення; поважливого ставлення до неї; її розвитку як суб’єкта творчої праці, пізнання і спілкування; виховання морально-емоційної культури відносин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння іншої людини.

Оскільки гуманістичний аспект освіти доведено й перевірено практикою, за мету цієї статті ставимо з’ясування гуманістичного аспекту культурологічного підходу в професійній підготовці музикантів-педагогів.

Дослідницька позиція автора базується на визначеннях понять “гуманізм”, “культурологія” та “культурологічний підхід”. Термін “гуманізм” (від латинського “humanus”, що означає “людський”, “людяний”) уведено в 1808 р. німецьким педагогом Ф. Нітхаммером на основі слова “гуманіст”, яке виникло ще в кінці XV ст. Він найчастіше використовується для визначення прогресивного напрямку культури суспільства, що визначає “ставлення до людини як найвищої цінності, захист права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей” [10, с. 187].

У загальнофілософському значенні під “гуманізмом” визначають цілісну концепцію про людину як найвищу цінність у світі. Основними положеннями цієї концепції є захист гідності особистості, визначення її права на свободу, щастя, розвиток і виявлення своїх здібностей, створення для цього відповідних сприятливих умов [12, с. 176].

У педагогічній літературі гуманність трактується як людяність, людинолюбство, поважне ставлення до людської гідності й виступає як характеристика особистості. К. Гавриловець підкреслювала, що гуманність – “це особистісна якість, зміст котрої обумовлений дотриманням принципів гуманізму” [1, с. 66], це сукупність морально-психологічних якостей особистості, що виражають свідоме ставлення до людини як до вищої цінності.

Означення “гуманістичний” є похідним від понять “гуманізм”, “гуманність” і “гуманізація”. Воно відображає конструктивний аспект проблеми, розв’язання якої забезпечує діяльність у досягненні більш високої гуманістичноорієнтованої системи цінностей. Гуманістичний аспект відображає соціально-ціннісні й морально-психологічні основи розвитку суспільства,

характеризує ціннісні аспекти освіти. Він направлений на розвиток особистості як активного суб'єкта творчої навчальної діяльності, пізнання та спілкування.

Щоб розібратися в сутності гуманістичного аспекту культурологічного підходу до професійної підготовки музикантів-педагогів, доцільно звернутися до понять “культурологія” та “культурологічний підхід”.

Культурологія вивчає закономірності розвитку і функціонування культури, її структуру й динаміку, взаємозв'язки і взаємодію з іншими сферами матеріального та духовного життя [13, с. 261–262].

Теоретичні засади культурологічного підходу до підготовки майбутніх учителів визначив І. А. Зязюн [4]. Основним у концепції вченого є положення про те, що вища педагогічна школа, готуючи випускника до різнобічної творчої діяльності (професійної, суспільно-політичної, соціально-культурної), не лише дає конкретні знання певного діапазону та обсягу, а й закладає фундамент соціальної ініціативи, здатності працювати з людиною і для людини. З огляду на це, наслідками культурологічного підходу до професійної підготовки спеціалістів є професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість, творча активність – тобто ті особистісні якості, котрі визначають спосіб життєдіяльності й соціального буття, суб'єктивний зміст і продуктивність праці вчителя. При цьому підкреслюється, що саме культура особистості “є діючим фактором творчого саморозвитку майбутнього спеціаліста” [4, с. 4], а оскільки освіта перебудовується на гуманістичних засадах, зміст культурологічного підходу (та його форми) має розглядатися на основі гуманістичних уявлень про перспективи майбутнього розвитку професійного досвіду, загальнокультурних і психолого-педагогічних новоутворень.

Вивчення феномена культурологічного підходу як чинника інтегрованого гуманітарного навчання в межах шкільної предметної системи спостерігаємо в концепції О. Гончаренко [2], котра справедливо вважає, що перетворення знань про цінності людського життя в особистісні переконання найактивніше відбувається саме при засвоєнні інтегрованої інформації з гуманітарних наук, зокрема культурології. Автор переконливо показує вплив останньої на зміст і самоорганізацію проблемного, аксіологічного та методологічного блоків особистісної картини світу учня. Так, “здобуваючи цілісні знання про культуру, закономірності її розвитку, учень не лише формує свою естетичну культуру, а й усвідомлює сутність кожної цінності, закономірність її місця у ціннісній ієрархії, ставить перед собою мету життя, отримує поштовх до подальшої самоорганізації власного аксіологічного блоку”, – підкреслює дослідниця [2, с. 30]. Вплив культурології на проблемний блок особистісного світогляду, як зазначає О. Гончаренко, полягає в тому, що в процесі засвоєння знань дитина ставить перед собою завдання виконати конкретні дії, знаходячи паралелі в історії, психології, художній творчості; оцінює послідовність цих завдань, з виконанням яких буде досягнута поставлена мета; використовує свій власний досвід та досвід інших людей зі свого реального оточення, усвідомлюючи суб'єктивність значення певних завдань для кожної особистості. Нарешті, методологічний блок, на думку вченого, розвивається в процесі “розв'язання поставлених завдань за допомогою логічного та інтуїтивного мислення, пошуків нестандартних шляхів розв'язання проблем, формування власної оцінки і використання набутого досвіду в особистій творчій продуктивній діяльності” [2, с. 31]. Метою інтегративного гуманітарного навчання на засадах культурології є формування особистісної культури учня на основі цілеспрямованого впливу на розвиток системи його знань. Авторка виокремлює складові особистісної культури. Так, культура знань, у її тлумаченні, передбачає вміння визначити суб'єктивну та об'єктивну значущість інформації, трансформувати теоретичні знання в практичні вміння й навички. Культура мислення, на її думку, “полягає у здатності особистості здійснювати різноманітні мисленнєві операції, що визначають різні типи мислення, аргументувати власний підхід до розгляду проблеми, давати наукову оцінку суспільних і природних явищ” [2, с. 35]. Основною рисою культури діяльності, як уважає О. Гончаренко, є “творчий і продуктивний підхід до розв'язання завдань, пошук шляхів практичного застосування власних знань та вмінь” [2, с. 35]. Культуру почуттів він визначає як “уміння дати суб'єктивну оцінку явищам чи подіям, спираючись на особисте сприймання і бачення; тобто висловити власні емоції, особисте ставлення до конкретної ситуації й знайти способи поведінки, адекватні умовам, керуючись інтуїцією та власним чуттєво-емоційним досвідом” [2, с. 35].

Із змісту цієї концепції зрозуміло, що всі згадані вище елементи особистісної культури навряд чи можна сформувати без реального поєднання гуманітарних знань у струнку організовану систему. В процесі такого інтегративного навчання саме культурологія зможе стати базовою дисципліною, яка ввійде окремими блоками до програм фахових предметів. Інтегративне навчання, на думку О. Гончаренко, сприятиме усвідомленню особистістю себе як частки соціуму культури.

Ми вважаємо, що саме культурологічний підхід виконує інтегративну функцію для різних систем гуманітарних знань. Це положення є актуальним для дослідження означеної нами проблеми. Культурологію правомірно розглядати як методологічну основу, як системотвірний

фактор усього комплексу гуманітарних наук, оскільки вона досліджує найзагальніші закономірності культури як процесу творення загальнолюдських цінностей [3, с. 19].

Теорія культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх спеціалістів розвивається в руслі тих процесів гуманізації свідомості й діяльності майбутніх фахівців, які є актуальними для всього сучасного світу і прийдешнього постіндустріального суспільства. Це суспільство розглядається сьогодні як гуманний соціум, здатний гармонізувати відносини особи й держави, виправдати саме перебування людини в природі та культурі, запобігти духовній, економічній і екологічній кризі, подолати небезпечне відставання духовно-етичного розвитку людства від його технічного прогресу. Особливість культурологічного підходу до професійної підготовки фахівців полягає в тому, що він зорієнтований не на інтереси й замовлення держави і ринку, а на культуру. Опанувавши її духовне й матеріальне багатство, індивід стає особою, здатною до свідомого будівництва життєвого середовища, розумних відносин з природою, людьми, державою. Концепція культурологічного підходу пропонує бачити школу інструментом і умовою звільнення особи від репресивного тиску соціуму, держави, офіційної ідеології, виробництва, потреб ринку. Культурологічний підхід дозволяє побудувати програму освіти й виховання особи як шлях людини до людства, шлях у масиві національного та загальнолюдського творчого досвіду, котрий підлягає культуротворчому освоєнню. При цьому соціалізація особи не зводиться до адаптації, але припускає розвиток здатності розуміти, адекватно інтерпретувати соціокультурну ситуацію, гідно й відповідально діяти в ній [5].

У процесі розвитку цього підходу сучасний навчальний заклад активно насичується різноманітним гуманітарним, культурологічним, аксіологічним, художньо-естетичним дисциплін (“Культурологія”, “Українська і зарубіжна культура” та ін.). При цьому вітчизняна культура розглядається як освітній простір, де національний духовний досвід є складовою світової культури, де розвивається полікультурний діалог народів, етносів, образів мислення.

На думку А. Панченкова, освітня система в Україні має будуватися за трискладовим культурологічним принципом. Першою складовою має бути рідна (материнська) культура й мова, що є фундаментом національного самоусвідомлення. Другою складовою культурологічного виховання всіх етнічних спільнот є українська культура. Державна мова, українська література, історія, традиції мають виховувати почуття поваги до спільного дому багатьох етносів. “Я – росіянин (болгарин, гагауз, єврей, кримський татарин) – громадянин України” є провідною ідеєю цієї складової. Третьою складовою є світова культура. Кращі досягнення літератури, музики, образотворчого мистецтва народів світу засвоюються в процесі навчання. Важливе значення тут має вивчення іноземної мови. Отже, доходить висновку вчений, культура кожної розвиненої особистості має “корінитися в етносі, а проростати в культуру українську та світову” [9]. Ми поділяємо точку зору професора М. Красовицького щодо базової ідеї культурологічного виховання, а саме: усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв’язку, взаємозалежності, взаємодії культур. Учений стверджує, що культурологічне виховання сприяє розвитку збагаченого менталітету людини XXI століття, усвідомленню нею багатокультурної перспективи розвитку суспільства, поваги до права різних культур на існування, як важливих частин людської цивілізації. Спіратися, вважає вчений, культурологічна освіта й виховання мають на дві об’єктивно існуючі тенденції в кожній нації: з одного боку, є прагнення до національної ідеї, до своєї культури, до її розуміння. А з другого – у кожній нації є устремління пізнавати інші культури [7].

Отже, культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів розвивається в руслі процесів гуманізації свідомості й практики, актуальних для всього сучасного світу та прийдешнього постіндустріального суспільства. Воно описується сьогодні як гуманний соціум, здатний гармонізувати відносини особи й держави, виправдати саме перебування людини в природі та культурі, запобігти духовній, економічній і екологічній кризі, подолати небезпечне відставання духовно-етичного розвитку людства від його технічного прогресу. Гуманістичний аспект культурологічного підходу в професійній підготовці музикантів-педагогів передбачає розкриття студента як унікальної цілісної особистості, що розвивається у процесі активної самореалізації свого творчого потенціалу в системі взаємодії з іншими людьми. Цей аспект допомагає, з одного боку, виявити і допомогти розкритися специфічним рисам особистості, її мотиваційної сфери, а з іншого – створити й реалізувати умови, що забезпечують вільний розвиток особистості в сьогоденні та підготовку для вільного, творчого і щасливого життя в майбутньому.

1. Гавриловец К. В. Воспитание человечности : кн. для учителя / К. В. Гавриловец. – Минск, 1985. – С. 66.
2. Гончаренко О. В. Культурологія і проблеми інтегрованого навчання учнів / О. В. Гончаренко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 28–36.
3. Емелина Э. Д. Содержание культурологической подготовки социального педагога в среднем профессиональном учебном заведении гуманитарного профиля: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. Д. Емелина – Казань, 1997. – 475 с.
4. Зязюн І. А. Концептуальні засади освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 3–12.
5. Іванова Т. В. Культурологічна підготовка майбутнього вчителя : монографія / Т. В. Іванова.– К. : ЦВП, 2005. – 250 с.
6. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський // Избр. пед. соч. – М., 1955. – С. 19.
7. Красовицький М. Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / М. Ю. Красовицький // Зб. статей за матеріалами конференцій “Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники”. – К. : Богданова, 1998. – С. 16–20.
8. Лаврентьева Г. Моральне виховання; формування етичних уявлень і почуттів / Г. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 1995. – № 12. – С. 10.
9. Панченков А. О. Полікультурне виховання в школі / А. О. Панченков // Відкритий урок. – 2001. – № 9–10. – С. 14–18.
10. Гуманізм // Словник іншомовних слів / [ред. І. В. Мельничук]. – К. : Вища школа, 1975. – С. 187.
11. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 227 с.
12. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 176.
13. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.

Summary

The actual problems and tendencies of humanist development of the theory of cultural education are reviewed.

Key words: humanist, cultural education, educational activity, organization of educational activity of students.

М. О. Шиловська

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Ключові слова: соціокультурна компетенція, соціокультурна комунікація, полікультурний світогляд, професійна підготовка.

Загальноцивілізаційна тенденція кінця ХХ-початку ХХІ століття полягає у глобалізації суспільного розвитку, яка впливає на всі сфери життєдіяльності окремої людини і людства в цілому, зумовлює зміни у мисленні та ідеях. Політичні, суспільні та економічні зміни в Європі та Україні призвели до епохи тотальної комунікації: інформація може досягти найвіддаленіших куточків земної кулі за дуже короткий час. Процеси мобільності та інтеграції, які неупинно набирають обертів, стають характерними ознаками сучасності. Певним чином можна стверджувати, що зараз неможливо знайти на географічній карті монодержав, оскільки вони об'єднують представників різних націй, віросповідань, а, отже, є полікультурними за своєю сутністю.

Полікультурна природа суспільств передбачає наявність у їх складі як окремих представників, так і спільнот, які вирізняються та мають власну культурну й національну самобутність. Попередній досвід людства засвідчує наявність ідеологізованої монополярної моделі існування окремих націй у межах великих держав, заперечення їх права на релігійне, мовне та культурне самовизначення, повне підпорядкування особистих інтересів загальним вимогам та пріоритетам. В останні ж роки спостерігаються зміни в геополітичній ситуації, які привели до поживлення міжнародних стосунків та зближення країн. Тож цілком закономірною у цьому контексті є необхідність пошуку основи для розбудови відкритого суспільства, переорієнтованої на плюралістичну поліцентристську модель суспільства, адекватну викликам ХХІ століття.

Одним із пріоритетів стратегічного розвитку ринкових відносин в Україні визнано інтеграцію нашої держави в європейське співтовариство, що створює необхідність у становленні полікультурного світогляду в кожного члена суспільства та формування на його основі соціокультурної компетенції. Особливого значення набувають питання освіти, неможливість її відокремлення від суспільства, оскільки вона віддзеркалює процеси, які в ньому відбуваються. На думку І. Слоневської, сучасна освіта, якщо її розглядати як відкриту нелінійну систему, – це процес, що постійно перебуває в динаміці і виконує функцію підготовки особистості до життя у світі багатоманітних зв'язків, розвиває вміння орієнтуватися у швидкоплинному житті, створює умови для формування власних переконань, здатності до свідомого, критичного аналізу, що, в свою чергу, становить передумову сучасного мислення, адекватного запитам сьогодення [8, с. 179].

Питання полікультурної освіти, діалогу культур та необхідність формування у членів суспільства соціокультурної компетенції як основ для взаєморозуміння та співпраці перебуває у центрі уваги зарубіжних та вітчизняних науковців, починаючи з ХІХ століття. Своєрідною програмою універсального виховання всього людства можна вважати Пампедію” Яна Амоса Коменського, в якій стверджувалися принципи спільності людей, їх прагнень і потреб. Глобальний інтерес до діалогу як форми співіснування різних країн та націй виникає у ХХ ст. Е. Гуссерль розвиває ідею інтенційності, К. Ясперса та М. Бубера цікавлять проблеми міжособистісної комунікації. Зокрема, у філософських розвідках К. Ясперса чітко прослідковується ідея необхідності комунікативної взаємодії як способу вирішення усіх можливих суперечностей, що виникають між представниками різних видів світогляду, необхідності толерантності у міжособистісних стосунках. Актуальними і зараз залишаються положення М. Бахтіна про людину як унікальний світ культури, що взаємодіє з іншими особистостями, які теж є окремим культурами. Думки про взаємозв'язок національного та загальнолюдського простежуються у працях К. Ушинського, І. Каптерєва, М. Бердяєва. На початку ХХ ст. німецькі педагоги-гуманісти Г. Шаррельман, Л. Гурлітт та Ф. Гансберг вважали, що полікультурна освіта є синтезом національної та світової культур, виступали за привнесення і захист культурних відмінностей.

Проблема формування загальнокультурної компетентності, а з нею і соціокультурної компетенції як її частини, знаходить своє відображення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, серед яких ми виділяємо Н. М. Бібік, Н. Ф. Бориско, Є. М. Верещагіна, В. О. Калініна, В. В. Сафонову, О. Б. Тарнапольського.

Стратегії розвитку європейської освіти розробляють українські дослідники-компаративісти Н. В. Абашкіна, Н. М. Лавриненко, О. В. Овчарук, Л. П. Пуховська. Культурознавчим аспектам підготовки майбутніх вчителів присвячені роботи О. В. Волошиної, І. А. Зязюна, О. П. Рудницької. Нині ряд дослідників займається вивченням полікультурної освіти: О. Джуринський, І. Лощенова, О. Волошина, М. Баяновська та ін.

В останні роки посилилась увага науковців до феномену соціокультурної компетенції як одного із важливих показників готовності особистості до міжкультурної комунікації. Але ця проблема розглядається здебільшого у контексті навчання в початковій та основній школі (О. О. Коломінова, О. П. Первак, Ю. І. Пассов), а також у системі професійної освіти (Н. Ф. Бориско, С. В. Козак, Т. М. Володько, В. М. Третьякова). Вищим педагогічним навчальним закладам присвячено лише окремі роботи (Н. А. Ігнатенко, Л. П. Рудакова). На жаль, цілісної характеристики теперішніх змін та інновацій щодо питання формування соціокультурної компетенції у середовищі вищої педагогічної освіти України поки що немає.

Тому метою нашої статті є визначення факторів впливу на процес підготовки майбутніх вчителів до соціокультурної комунікації у контексті розбудови сучасного українського суспільства та європейських інтеграційних змін.

Концептуальні ідеї та погляди на стратегію, основні напрями, пріоритети і принципи розвитку освіти України визначає Національна доктрина розвитку освіти, схвалена на ІІ Всеукраїнському з'їзді освітян і затверджена Указом Президента України 17 квітня 2002 р. №347/2002. У ній обґрунтовано положення, напрями державної політики щодо розвитку освіти в Україні: особистісна орієнтація освіти; визначено необхідність формування національних та загальнолюдських цінностей; створення рівних можливостей у здобутті освіти; наголошується на необхідності постійного підвищення якості освіти, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, органічного поєднання освіти і науки, інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів тощо [6, с. 365].

Як зауважує А. Бойко, дуалістичний характер будь-якої національної освіти полягає, з одного боку, в збереженні доброго, міцного коріння національної культури, з іншого – в адекватному оновленні, спрямованому на підготовку особистості до життя в динамічному, взаємозалежному світі. Для сучасної школи України, яка перебуває нині на стадії ґрунтового реформування, ця дуалістичність виявляється в оновлених стандартах змісту освіти, її національного та загальноєвропейського компонентів з урахуванням тенденції європейського та світового розвитку [2, с. 34].

Визначені Національною доктриною мета і пріоритетні напрями, безумовно, безпосередньо стосуються і всіх рівнів педагогічної освіти. Гуманізація і демократизація як необхідні умови розвитку висувають найвищі вимоги до професійного рівня вчителя, його людського сумління й відповідальності. Педагогічна компетентність вчителя визначається сьогодні через її ключові складові, серед яких соціокультурна має важливе значення.

Тривалий час зарубіжними науковцями (С. Cramsh, М. Byram, W. Kidd, В. В. Сафонова) соціокультурна компетенція виділялася як складова частина комунікативної, поряд із граматичною, соціолінгвістичною, соціальною компетенцією та компетенцією дискурсу. Під соціокультурною компетенцією вони розуміють аспект комунікативної здатності, який містить у собі характерні особливості суспільства та його культури, що проявляється в комунікативній поведінці членів цього суспільства. До цих особливостей належать:

- соціальні звичаї (невербальні: значення жестів; вербальні: початок і закінчення розмови, способи привертання уваги);
- соціальні ритуали (час відвідування знайомих, друзів, загальноприйняті теми бесід тощо);
- універсальний досвід (знання про культуру країни, мову якої вивчають) [7, с. 11–13].

Соціокультурна компетенція розглядається при цьому як здатність здійснювати спілкування засобами іноземної мови з орієнтацією своєї мовленнєвої поведінки на іноземного адресата, з урахуванням соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається. У вузчому розумінні соціокультурна компетенція пов'язується з поняттям “країнознавчої компетенції” – навичками й уміннями аналітичного підходу до навчання зарубіжній культурі у зіставленні з культурою своєї країни.

Тривалий час питання формування соціокультурної компетенції було прерогативою професійної підготовки вчителя іноземної мови. Однак, на наш думку, у зв'язку із посиленням інтеграційних процесів України в європейське співтовариство є доречним стверджувати, що соціокультурна компетенція майбутнього вчителя будь-якого напрямку має стати обов'язковим компонентом його професійної підготовки. Особливо значущим є даний висновок у контексті розширення кордонів країн, зростанні мобільності студентів та набутті англійською мовою статусу міжнародної. Також аргументом у даному твердженні є тенденція до відмови від сциєнтичного підходу до викладання, згідно з яким вивчення мови перетворюється на вивчення лексики та граматики, що веде до відчуження знань – одного з проявів кризи сучасної освіти. Метою освіти ХХІ століття визначають знання не фактів, а цінностей, тому мова йде про парадигмальне реформування як світової, так і вітчизняної освіти. “Освіта має бути наповнена життєво важливими поняттями і питаннями, сенс яких студент чи учень має досягнути через дискусію, співставлення концепцій, думок, поглядів і підходів, що практикуються в реальному соціокультурному середовищі,” – стверджує В. Андрущенко [1, с. 10]. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає фахівця, який не лише б володів іноземною мовою на побутовому рівні, але й міг би успішно виконувати професійні завдання, був готовим до цілісного сприйняття світу, до його розуміння на основі культурного плюралізму та поваги до людської особистості.

Доречно звернутися до ідеї толерантності, яка, за К. Ясперсом, є обов'язковим компонентом людських стосунків [10, с. 274]. Мету соціокультурної компетенції ми вбачаємо у формуванні культурної толерантності як особистісної позиції, яка надає змогу розуміти культурний та духовний світ інших народів, комфортно жити в умовах полікультурності. Ця мета може бути реалізована через наступні завдання:

- формування здатності сприймати ціннісні орієнтири представника іншої культури;
- вміння вибирати прийнятний у соціокультурному плані стиль мовленнєвої поведінки в умовах міжкультурної комунікації;
- формування соціокультурної неупередженості під час спілкування із представником іншої культури;
- стимулювання інтересів до світоглядних позицій інших народів;

- уміння використовувати культурні відмінності для збагачення і розвитку власної культури.

Однак, формування полікультурного світогляду та соціокультурної компетенції не має відбуватися шляхом занурення в іншомовну культуру та безапеляційним прийняттям цінностей інших народів. Актуальною є проблема збереження національного багатства та самобутності культур у їх єдності, досягнення гармонії, синтезу загальнонаціональних та загальнолюдських цінностей [6, с. 365]. Так, студентство сьогодні перебуває на перехресті багатьох культур, а окрема молода людина формується і виступає носієм декількох субкультур – етнічної, світової, міської чи сільської, соціальної, політичної, правової, економічної тощо. Саме тому культура виступає глобальним явищем, оскільки всі представники нації, етносу чи меншин складають єдину полікультурну цілісність і творять власну історію, маючи власну культуру, мову, релігію, звичаї тощо. Полікультурність сприяє, по-перше, збереженню й збільшенню всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності; по-друге, допомагає становленню як культурної ідентичності особистості, так і розумінню нею культурної різноманітності сучасних суспільств, неминучості культурних відмінностей людей. Таким чином, соціокультурна компетенція може розглядатися як складова національного та громадянського виховання. Крім того, осмислення загальнолюдських цінностей дозволяє, за твердженням С. Русової, глибше усвідомити потенціал власного народу, адже завдяки справжньому національному вихованню дитина звикає кохатися у народних скарбницях і шукатиме цих культурних скарбів у інших народів [5, с. 23].

Ще однією необхідною умовою формування соціокультурної компетенції є пошук нового міждисциплінарного полікультурного діалогу, оскільки процес сприйняття і осмислення іншого культурного простору не лінійний, а швидше багатовекторний, спрямований на реалізацію системних завдань і вмінь, необхідних для вироблення цілісного, діалогічного проблемного мислення, яке сприятиме формуванню нової світоглядної позиції, базованої на визнанні різноманітності світу, багатогранній складності соціокультурних процесів. Такі знання, вміння та навички можуть бути отримані лише на основі інтеграції базових фундаментальних та педагогічних наук, тому окремі дисципліни розглядаються не як сукупність традиційних курсів, а інтегруються в цикли дисциплін, пов'язані загальною цільовою функцією і міждисциплінарними зв'язками. У цьому контексті особливо значущі взаємозв'язки рідної та іноземної мови, зарубіжної літератури, культурології, релігієзнавства, всесвітньої історії, політології, соціології, адже зміст сучасної гуманітарної освіти зорієнтований на забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним, між власним і спільним, на основі якого людина здатна усвідомлювати реалії цілого світу, бути здатною жити і діяти в ньому, нести частку відповідальності.

Наступною передумовою успішного формування соціокультурної компетенції майбутніх педагогів є сформованість їх інтегративних характеристик – ціннісних орієнтацій, професійної мотивації, особистісної позиції. У працях Є. Шиянова та І. Котової звертається увага на полімотивованість професійного навчання [9, с. 38]. Вченими виділено три джерела активності майбутнього педагога: внутрішні, зовнішні й особистісні, які ми можемо екстраполювати на розвиток соціокультурної компетенції.

Внутрішня мотивація (пізнавальні та соціальні потреби) забезпечує прагнення педагога до розуміння багатовимірності світу та його культурних вимірів.

Зовнішня мотивація визначається умовами життєдіяльності особистості і передбачає очікування, пов'язані із можливістю відвідати інші країни, познайомитися з їх педагогічним досвідом і педагогічними системами, а також очікування, пов'язані з конкурентоздатністю професії вчителя на ринку світових освітніх послуг.

Серед *особистісних джерел* ми виділяємо можливості, інтереси, потреби, установки, які стимулюють прагнення особистості до власної культурної ідентифікації, толерантного ставлення до інших народів.

Успіх формування соціокультурної компетенції залежить від взаємодії всіх мотиваційних джерел. Відсутність одного із них здатне спричинити переструктурування системи мотивів або їх деформацію.

Проаналізувавши стан впровадження полікультурної освіти в Україні, необхідно констатувати, що формуванню соціокультурної компетенції у студентів вищих педагогічних навчальних закладів приділяється недостатня увага на всіх етапах його фахової підготовки. Саме сфера освіти покликана сприяти професійному саморозвитку педагога, становленню його ціннісних орієнтацій, вихованню толерантного ставлення до інших культур, розвитку вмінь спілкування із представниками інших

народів, розумінню їх національних особливостей. Соціокультурна компетенція має стати одним із найістотніших атрибутів майбутнього педагога, необхідною умовою його особистісного та професійного розвитку.

Подальшої розробки потребує характеристика інтеграційних засад формування соціокультурної компетенції студентів вищих педагогічних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Вища освіта в контексті глобалізації / В. Андрущенко // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. – 2002. – Вип. 9. – С. 3–13.
2. Бойко А. Проблеми розвитку української освіти в умовах євро інтеграції / А. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 34–37.
3. Болгарина В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта / В. Болгарина, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 5. – С. 2–6.
4. Клепко С. Інтегративна освіта і поліформізм знання / С. Клепко. – Київ–Полтава–Харків : ПОПОПП, 1998. – 380 с.
5. Коваленко Є., Софія Русова – видатний педагог України / Є. Коваленко, І. Пінчук // Вибрані педагогічні твори : У 2 т. – К. : Либідь, 1997. – Т. 2. – С. 7–43.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
7. Сафонова В. В. Обучение международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
8. Слоневська І. Принцип діалогізму як одна з умов гуманізації змісту літературної освіти / І. Слоневська // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 179–187.
9. Шиянов Е. И. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. И. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Издат. центр “Академия”, 1999. – 288 с.
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Клио, 1991. – 329 с.

Summary

Cross-cultural competence of a would-be teacher is a key factor of his/her professionalism and the realization of humanistic paradigm of education. The article focuses on personal, pedagogical and national factors impacting the development of a teacher's cross-cultural competence.

Key words: cross-cultural communication, cross-cultural competence, poly-cultural outlook, professional training.

ВИВЧЕННЯ ОСНОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ВІДМІННОСТЕЙ АМЕРИКАНСЬКОГО ТА БРИТАНСЬКОГО ВАРІАНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: англійська мова, британський варіант англійської мови, американський варіант англійської мови, лексика англійської мови, викладання англійської мови.

Велику увагу проблемам дослідження американського та британського варіантів англійської мови приділили багато лінгвістів, а саме: В. Н. Ярцева, І. Р. Гальперін, А. В. Кунін, Л. П. Ступін, Т. І. Беляєва, І. А. Потапова, Г. Д. Звіададзе та багато інших.

Новою основою професійної підготовки в системі вищої педагогічної освіти є концепція психолого-педагогічної підготовки вчителя як носія світової культури. Вивчення іноземних мов розширює міжкультурні та міжетнічні зв'язки. Тому в сучасній методиці багато уваги приділяється лінгвокраїнознавчому аспекту в підготовці вчителя іноземної мови. Цей аспект включає в себе не лише країнознавчу, а й лінгвістичну підготовку, в тому числі знання особливостей різноманітних територіальних і соціальних різновидів мови, що вивчається.

Англійська мова – полінаціональна. В наш час особливого розповсюдження набув американський варіант англійської мови. В багатьох сферах життєдіяльності людини американський варіант все ширше розповсюджується по всьому світу та має тенденцію до витіснення бритаїцизмів. В США проживає найбільша кількість носіїв англійської мови. Саме Америка в ХХ столітті в найбільшій мірі сприяла розповсюдженню англійської. Але, незважаючи на це, викладання англійської мови в багатьох країнах, в тому числі і в Україні, багато років було орієнтоване на британський варіант англійської мови. Американський варіант доводилось опановувати на практиці [1].

Наша школа завжди орієнтувалась і продовжує орієнтуватись на класичну англійську. В кращих мовних вузах традиційно викладався саме британський варіант. Але на сучасному етапі розвитку викладання англійської мови не можна не звертати увагу на той факт, що учні практично щоденно стикаються з американським варіантом, дивлячись американські фільми, слухаючи американську музику та читаючи етикетки на продуктах американського виробництва. Свою частку в мовну практику сучасних школярів вносить глобальна комп'ютерна мережа Internet. Цілком очевидно, що вони помічають розбіжності між тим варіантом мови, з котрим вони зустрічаються на практиці, від того, котрий вони вивчають в школі. Тому вчитель англійської мови для успішної співпраці з учнями має бути компетентним в питаннях розбіжностей між британським та американським варіантами мови. Цим і пояснюється актуальність даного питання.

Виникнення американського варіанту англійської мови спричинене історично. Перші англійські колоністи прибули на територію Америки на кораблі *Mayflower* у 1620 р. Вони висадились на узбережжі Масачусетс і заселили територію, що прилягала до Атлантичного океану, яку потім назвали Нова Англія. Англійська мова, якою говорили перші поселенці, була мовою XVII ст. Сформувавшись протягом XVII – XVIII ст., американська нація залишилася англомовною і після того, як наприкінці XVIII ст. домоглася своєї незалежності. Діалектні розбіжності в Америці спостерігаються, головним чином, у вимові і настільки незначні, що жителі різних районів США без особливих труднощів розуміють один одного.

Мова перших англійських поселенців була неоднорідною – усі вони прибули з різних районів Англії і тому розмовляли різними діалектами. Крім того, на мову колоністів не могли не вплинути і мови негрів, що у великій кількості завозилися до країни, а також мови корінних жителів – індіанців та іммігрантів із багатьох інших країн (Мексика, Китаю, Італії, Франції та ін.) [2].

У 1819 р. США змусили Іспанію передати їм Флориду. У 1867 р. Сполучені Штати купили у царської Росії Аляску та Алеутські острови, де жили ескімоси та алеути. У країні був створений власний державний устрій, економіка, культура. Поступово створилась своя лексика, визначились особливості у вимові, граматиці, з'явилися діалекти.

Національно-визвольна війна Північної Америки з Англією стала причиною відособлення англійської мови американців від мови англійців [3].

Розбіжності між англійською мовою Англії та Америки почали відчуватись у XVIII ст. Ці розбіжності відмічалися багатьма авторами. Дж. Візерспун (*Witherspoon*) запропонував навіть створити академію з метою вдосконалення англійської мови в Америці, спостереження за її

розвитком та публікацій нових даних. Наприкінці XVIII ст. ним був вперше створений і запроваджений термін *Americanism* (американізм – слова та вирази, вимова та правопис слів, а також граматичні конструкції, що виникали і вживалися в англійській мові на американському ґрунті) [4].

Лексичні відмінності між американським та британським різновидами англійської мови зумовлені численними запозиченнями в американському варіанті з індіанських та іспанської мов. Переселенці запозичували слова з даних мов, в першу чергу, для позначення незнайомих їм рослин та тварин: *hickory* – рід горіха або *persimmon* – хурма, *raccoon* – єнот, *woodchuck* – лісовий бабак [2]. З французької мови були запозичені слова: *chowder* – різновид юшки, *prairie* – прерія; з голландської – слова *scow* – шаланда, *sleigh* – сани. Багато нових слів з'явилося шляхом комбінації вже відомих, наприклад, *backwoods* – глушина, нетрі, *bullfrog* – жаба-бик (різновид жаби) [5]. Багато англійських слів отримали нове значення, наприклад, *lumber* в значенні “мотлох” (що в британському варіанті використовується в більш вузькому значенні – ганчірка, лахміття); *corn* в значенні “кукурудза” (в Англії це слово раніше позначало будь-яке зерно, як правило, пшеницю).

На сучасному етапі розвитку суспільства багато розбіжностей зумовлені культурними відмінностями різних країн – різною системою освіти в Великобританії та США чи різноманітною системою військових знань тощо.

Багато лексичних розбіжностей незначні – наприклад, замінюється одне слово в словосполученні. Так, словосполучення “слідкувати за чимось” має американський варіант – *keep tabs on* та британський варіант – *keep check on*. У школі, на нашу думку, доцільно звертати увагу на ті лексичні розбіжності, котрі можуть викликати плутанину в розумінні. Так, *subway* в США має значення “метро”, а у Великобританії – “підземний перехід”; *pavement* у США – “бруківка, шосе з каміння”, у Великобританії – “тротуар” [2].

Також слід звернути увагу на різницю у написанні багатьох слів у США та Британії. В цілому, в американській орфографії слова французького походження на *our* пишуться через *or* (*honor, splendor*); замість *-re* в деяких словах пишеться *-er* (*theater, center*). Дані розбіжності є значною мірою заслугою Ноя Вебстера (1758-1843), котрий увів в американський варіант практику написання *-er* замість *-re*: *center* (центр), *meter* (метр), *theater* (театр); *-or* замість *-our*: *favor* (послуга), *honor* (пошана), *labor* (праця); *check* замість *cheque* (чек), *connection* замість *connexion* (зв'язок), *jail* замість *gaol* (в'язниця), *story* замість *storey* (поверх) та багато інших [6].

Ще одна особливість сучасної розмовної мови американців – позначення класу предметів чи явищ одним словом з даного класу. Слід відмітити, що американці всіх пернатих хижаків називають *hawks*, тобто “яструби”; слово *bug* – “клоп” використовується на позначення взагалі всіх жуків, а останнє значення цього слова – “електронний підслуховуючий пристрій”, що дало привід в українській мові називати пристрої такого роду “жучками”; слово *pine* – “сосна” використовується і в значенні “ялина”, в тому числі і різдвяна.

Існує ще одна розповсюджена сфера англійської лексики, котра останнім часом активно проникає в літературу та кіно, і тому потребує спеціальних пояснень. Це – американський сленг. В недалекому минулому сленговими вважались такі зараз розповсюджені слова та вирази, як *of course, to take part, to get up, lunch*. Особливо слід згадати вираз, котрий останнім часом входить в усі шкільні підручники з англійської мови, а за своїм походженням є американською сленговою ідіомою. Це вираз *OK*, розмовна аббревіатура словосполучення *all correct* (“все правильно”). В наш час словник В. К. Мюллера перераховує наступні значення цього слова: “будь-ласка” (відповідь на вираз вдячності), “здоровий(а),(и)” (відповідь на питання типу “*How are you?*”, “*How is your wife?*”), “правильно”, “все нормально”, “добре” (синонім “*all right*”).

Зараз в англійську мову активно проникають незвичні варіанти заперечення чи погодження. Замість *yes* навіть британці зараз вживають *yea*. Крім того, англійці часто на канадський манер говорять не *yes*, а *ya*, і не *no*, а *nore* [7].

До недавнього часу в англійських словниках американізмів або взагалі не наводились, або оцінювались як відхилення від норми. Тільки останнім часом ситуація змінилась. А саме, існування американського стандарту нарешті було визнане навіть словниками Оксфорда, в тому числі і словником А. С. Хорнбі “*Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*”.

У наш час учені виділяють декілька пластів лексики в англійській мові:

- *діалектизм* – лексика, що входить в територіальні діалекти Великобританії та США;
- *американізм* – лексика, що входить до літературної мови, але має територіальні обмеження в рамках одного з варіантів англійської мови;
- *бритицизм* – лексика, що обмежена рамками одного з варіантів літературної мови і не має територіальних обмежень в його межах;

• *загальноанглійська лексика* – лексика, що входить до літературної мови і не має територіальних обмежень [8].

Як ми бачимо, розбіжності між американським та британським варіантами англійської мови достатньо помітні і з кожним роком їх стає все більше. Звідси перед викладачами постає питання: яку мову ми викладаємо учням – британську чи американську? За думкою багатьох вчених, зараз можна говорити про появу і закріплення універсального варіанту – *загальноанглійської лексики*, що увібрала в себе особливості різних варіантів мови. Вивчення такого варіанту мови і буде найоптимальнішим для сучасної школи, але коли мова йде про вищу освіту, про вивчення англійської мови на професійному рівні, то, на нашу думку, є необхідним опанування двох основних варіантів англійської мови – британського та американського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарнопольський О. Б. Англійська мова в Україні: якого варіанта навчати? / О. Б. Тарнопольський // Іноземні мови – 2003, № 2 – С. 3–5.
2. Словарь иностранных слов / [ред. И. В. Лехин и проф. Ф. Н. Петров]. – Издание 4, переработанное и дополненное. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1954.
3. Аракин В. Д. История английского языка : Учебное пособие. / В. Д. Аракин. – М., 1985.
4. Швейцер А. Д. Очерк современного английского языка в США. / А. Д. Швейцер. – М. : Высшая школа, 1963. – 215 с.
5. Большой англо-русский словарь : 2-е издание, исправленное и дополненное. – Минск : Современный литератор, 1999. – 1167 с.
6. Macdavid R. I. Varieties of American English / R. I. Macdavid. – Stanford, 1980. – 284 p.
7. Бушкова В. Основні варіанти англійської мови, орфографічні та лексичні відмінності / В. Бушкова, Г. Белуга Східноєвропейський університет економіки і менеджменту. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Philologia/21903.doc.htm
8. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка : учебное пособие / Г. Б. Антрушина – М. : Высшая школа, 1985.

Summary

This article is dedicated to the problems of the main differences between American and British English. The peculiar features of these differences are considered.

Key words: English, British variant of English, American variant of English, English lexicology, teaching of English.

Анна Бельдяєва

(Науковий керівник – М. О. Шиловська)

THE ROLE OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE MODERN WORLD

Key words: democracy, intercultural education, cooperation, multicultural character.

For some time now we have been witnesses to radical socio-political changes occurring in Eastern Europe, the most important of which include: disintegration of the socio-political structures to date, decline of the values and guarantees offered by the state (to which our society were so much accustomed), and the recent process of unification of Europe.

New technologies have led humankind into an epoch of universal communication: information can reach the most distant regions of the Earth in a very short time. Our planet has become a small “global village” and the life of societies has been affected, to a large extent, by the growing process of population mobility and mixing, connected with migration, exile, joining families, or last but not least – with tourism. Consequently, there has occurred a great clash of different cultures and therefore there has appeared a necessity of creating an intercultural identity, educating and raising generations to meet the challenge of diversity, that is to make them capable of noticing, recognizing, understanding, mutual exchanging loan elements of life, cooperation and collaboration between people who are different in many respects.

A multicultural nature of societies in which individuals and groups expect to be noticed and to have their own culture and different character recognized and accepted has become a clearly noticeable fact. In the previous epoch the appearance of the majority of states and nations was based of the hypothesis that they were or should be uniform as far as their culture was concerned. This uniformity made for the essence of modern nationality, and the notions of state and citizenship were its derivatives. Religious, language or national minorities, as well as autochthonous and tribal people had often been subjected (very frequently against their will) to interests of the state and dominating society, which used to cause tensions and conflicts. Contemporarily, uni-ethnic states are rare. In recent years there have been more states that

not only tolerate cultural diversity, but also recognize the fact that multicultural and multiethnic character is far from being an obstacle; on the contrary – it lays true foundations for democratic and social integration.

Together with those changes there appeared a serious challenge to education and raising new generations of the world. Education is beginning to be more directed at problems of the future of the world. We are asking questions such as: “How to shape man in the new reality?”, “How to prepare people to live in a democratic multicultural community?” Answers to these and other questions require a new perception of education. Education ought to support the learner in creating his identity on the following levels: family, local, parochial, ethnic, regional, national, state, cultural, global – generally speaking – all-human identity through:

- learning about and understanding oneself, one’s own culture, one’s own world and roots, one’s private mother-country; an individual conscious of his family-local cultural roots, equipped with a sense of value and dignity is able to understand other people and control fear, apprehensions or uncertainty;
- getting accustomed to perceiving and learning about the Different, shaping sensitivity and the skill of cooperation;
- inspiring towards exchange of experience in the scope of realization of programs of education, social and institutional activity;
- overcoming tendencies toward closing inside the sphere of one’s own values, own cultural circle for the benefit of openness and understanding of others, respect for differences and treating the latter as a developmental factor.

The above-presented assumptions are contained within the framework of the so-called intercultural education which was worked out and proposed by Alexander Thomas and Norbert Ropers of the Hesian institute of Research into Peace. This form of education takes into an account and respects ethnic, racial and cultural differences between societies that are connected with differing visions of the world and cultural concepts. It is thus a process of a dialogue of cultures, protection against uniformization and also against local egocentrism.

The intercultural education has roused a new current in pedagogical science, which – in multinational and multicultural societies – is orientated not only towards working with foreigners, but with own citizens as well, so that they should mutually teach each other the following: respect, tolerance, living side by side, experiencing cultures. Intercultural learning is present when in contact with a man from another culture we try to understand his specific system according to which he orientates, his values, the way of thinking and acting. This requires knowledge of one’s own system of culture at the same time. People who meet one another very often are able to get rid of prejudice on either side and simultaneously are looking for a better understanding of the culture that is alien to them. Thus, this kind of education favors cognition, understanding and cooperation and mutual making use of the output of people of different races, nationalities, denominations, and cultures.

Intercultural education crosses not only the plane of culture, but also runs across the plane of citizenship. The process of creating of a national community and a citizen of the world is particularly vital and results from the assumption that in order to be a valuable citizen of the world, one must be a valuable citizen of a local community, a citizen of his own nation in the first place. Civil education (education based on and oriented towards the citizen, appears to gain particular importance here: the significance of this kind of education is underlined by the fact that the year 2005 was established as the European year of Civil Education.

The civil education aims at making the individual accustomed to fulfilling all kinds of duties towards society such as: taking care of social goods, honest attitude towards work, social discipline, and solidarity towards other community members, respecting principles of equality, justice and righteousness. Hence, the civil education includes as follows:

- consciousness of citizen’s duties and rights;
- preparation of young citizens for performing roles and fulfilling duties in the future;
- consciousness of mechanisms of functioning of a modern state, at present – mainly – a democratic, multinational and multicultural state.

There are influences of axiological (formation of civil, patriotic attitudes) and practical (students share in the social life based on principles of democracy and on relations with the authorities and state offices) nature present in the civil education. This sort of education also includes education in the spirit of democracy.

Democracy is a process which has no end; a process during which people become aware of the truth that the society which they form is not a closed system, that the vision of the whole is created so that one should become aware of its freedom. Transformations within the democratization of life and the drive towards democracy as an expression of citizen’s co-participation of individuals in taking decisions about the fate of masses allow preserving basic moral values that determine social life, that is: aiming at social

justice; aiming at truth understood as obtaining honest information on phenomena of social life; aiming at liberty of social and individual's life; aiming at preservation of man's and citizen's dignity.

Raising the youth for participating democracy means, first of all, awakening the way of thinking in terms of responsibility for "one's own yard". This process begins in the family which must guard against all kinds of attempts aiming at depriving in of intimacy and making it a tool in his political strife. The family should prepare the child to be not as much in the world as among people, within concrete relations; it ought to equip the young with the courage of speaking out and acting in their own name without heeding the costs. The sense of one's own decision is the basis of participating democracy.

The raising of democracy is closely linked to rising in the spirit of self-government. The idea of self-government goes back to the view which was expressed in the past which maintained that the commune is a natural organizational unit. The commune was perceived as a community constituting the only true form of organizing the public life. The basic feature of this community was a small territorial size and small number of inhabitants, which facilitated direct interpersonal relations.

If decentralizing, hence appearance of local governments, is to truly favor development of democracy, we have to assume that its sense is art of every human being, although probably many will have to be helped to be able to waken this sense in themselves. Otherwise the majority of local governments will be used merely to settle business of various institutions.

Trust in disinterested solidarity, which is the foundation of true community, can be cultivated only in direct relationships. Even a government composed of the best specialists in their fields will not be able to solve most of people's problems since it will always stay too far away from a single human being. The idea of self-governing stems from the conviction that most problems can be effectively solved in the context of mutual neighborly relationships and mutual education towards individual responsibility and tolerance of others.

A local community is the source of authentic social life. It is in it where people educate and control one another. The essence of civil education thus is to constantly make the learner aware that each man should move towards small groups like the family and local community – as it is in such groups where freedom goes side by side with responsibility because the group of this size can secure cooperation and compromise. Preparing the young to meet the requirements of small groups, which are a natural environment for development of the spirit of self-control and self-governing, is the priority for civil education.

The basis of cooperation includes interpersonal communication (since it is difficult to do something jointly without having information on the partner's intentions and actions) and positive emotions. A lack of the latter, interdependence, and certainly the presence of negative emotions, weaken considerably or even inhibit cooperation. Creation of a common good has its value when it is made in the climate of freedom and co-creators enjoy the sense of liberty in action and complete subjectivity.

Subjectivity is an internal source of all causality. This means that human being's actions flow out of himself, so it is he who influences events and is free to make his own decisions, and to act in the manner he feels fit. A sense of being able to influence events is a source of positive self-evaluation and self-acceptance, strengthens the process of self-realization. When a human being loses the conviction as to being able to influence events, his sense of value lowers, there appear reactions of apprehension, the level of motivation falls down.

Co-acting, apart from producing material artifacts, may favorably influence the following: perception and satisfying needs of people living within the closest surrounding, a rise in trust in people, improvement of communication with the environment, becoming aware that conflicts and misunderstanding are a common problem for many people and one ought to learn ways of their solving.

Raising for a responsible life is very important too. Responsibility is understood as a necessity to bear consequences of one's conduct and behaviour. It results from the inner conviction or external obligation. Someone is responsible for something, someone takes on responsibility for something, someone is held responsible for something, someone acts responsibly. A responsible action is a behaviour conscious of procedure and results at all of its stages. This is also avoidance of negative acts and their effects, and generating positive ones. The doer must control the direction and range of his own acts. Every day, in his professional, cultural, workers' union-orientated job each community member must feel responsible towards others.

Civil education requires a reformed school that:

- for the sake of proper understanding of phenomena of globalization underlines that the basis of the skill of being a citizen is formed by reasonable knowledge of the existence of various ways of living in other cultures and of relations occurring among world problems and the life of large and small communities;

- teaches critical reflexion that enables the citizen to gain intellectual independence, which will allow recognizing quality and justification of different kinds of reasoning and evaluating;
- teaches ethics and morality on concrete examples, engages in situations in which learners must settle down moral dilemmas and doubts as regards their own conduct;
- creates conditions to learn tolerance and respect for the Different, where pluralism and intercultural education take into account the growing interest in both local and global cultures;
- makes dialogue the learning method.

Thus, the problem of education for the multicultural world is urgent nowadays, as we are living in the time of the rapid changes in all spheres of life, including education. The socio-political transformation, globalization of the world, the intensifying process of people's mobility give rise to developing new approaches in teaching. Intercultural education based on the principles of cooperation, responsibility and democracy is one of the ways to solve this problem.

ЛІТЕРАТУРА

1. Byram M, Fleming M. Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography / M Byram, M Fleming.–Cambridge : Cambridge language teaching library, 1998. – 310 p.
2. Damen L. Cultural Learning : The Fifth Dimension in the Classroom / L. Damen.– Addison : Westley Publishing Company, 1987. – 406 p.
3. Kohls L., Knight J. Developing Intercultural Awareness : A Cross-Cultural Training. / L. Kohls., J. Knight – Yarmouth : Intercultural Press, Inv. – 1997. – 143 p.

Summary

In response to the political, cultural and educational changes in the world a new current in pedagogy called intercultural education is emerging, which is the subject matter of the article.

Key words: democracy, intercultural education, cooperation, multicultural character.

Оксана Воленничак

(Науковий керівник – викл. О. М. Шевченко)

ДО ПИТАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Ключові слова: гуманізм, виховання, вальдорфська педагогіка, педагогічний процес.

У наш час триває процес оновлення системи освіти, який зумовлює перегляд уявлень про виховання та професійну підготовку молоді. Поряд із традиційною системою професійного навчання функціонують інноваційні, яким притаманні інструментальна новизна (авторські методики, набір додаткових навчальних послуг, нова система управління навчальним закладом) та культурологічна новизна. Перебудова професійної освіти має відбуватися через гуманізацію.

Дидактичні принципи гуманістів різних європейських країн першої половини ХХ ст. Рудольфа Штайнера (1861–1925), Марії Монтесорі (1870–1952), Болеслава Яворського (1877–1942), Бориса Асаф'єва (1884–1949) та інших лягли в основу освіти і виховання П.Трічкова, Ж.Далькроза, К.Орфа, З.Кодая. Можна назвати прізвиська і наших сучасників, які запропонували цікаві методики професійного навчання та виховання. Зараз, незважаючи на нинішні суспільні аномалії та економічні парадокси, в Україні необхідна реальна гуманізація освіти [2]. У зв'язку з цим варто звернути увагу на антропологічний підхід до освіти Рудольфа Штайнера [3], вальдорфська педагогіка якого визнана ЮНЕСКО педагогікою ХХІ ст.

Мета публікації виявити особливості принципів Штайнер-педагогіки та їх вплив на гуманізацію освіти в вальдорфській педагогіці.

Р. Штайнер вважав, що пізнання, почуття і воля (три складові психіки людини), виступають у єдності і взаємодії з трьома системами людського організму: з нервовою системою, з системою ритмічних процесів та системою волі. Будь-яке порушення цілісного процесу веде до деформації особистості, професійної деформації, коли стираються індивідуальні риси фахівця і проявляються лише ті, які сформувалися у процесі навчання та професійної діяльності [4].

Навчальний процес, як і процес життєдіяльності, має сім етапів:

1. Спостереження. На цьому етапі потрібно усвідомити всі складові об'єкта, які можна побачити або почути. При цьому необхідно уникати емоційного впливу і оцінок. Інформація про предмет спостереження має бути об'єктивною;

2. Оцінювання. Це перехід від об'єктивного до суб'єктивного на основі асоціацій, аналогій, висновків, досвіду. Наявність зацікавленості допомагає висловити своє сприйняття, розуміння, відношення до почутого або побаченого. При оцінюванні розвивається емоційна сфера і відбувається оздоровлення організму;
3. Переробка інформації. Будь-яке явище повинно розглядатися з різних боків. Його необхідно наблизити до себе, до системи особистих знань;
4. Індивідуалізація інформації. Він є ключовим у процесі навчання. На цьому етапі народжуються нові знання, індивідуально для кожного окремо;
5. Практична робота по підтримці, збереженню, розвитку нових знань, які виникли на етапі індивідуалізації інформації. Потрібна продумана система індивідуальних практичних завдань;
6. Зростання здібностей. За підтримки мотивації активізується діяльність. Практичні навички стають основою ремесла, а у вищих навчальних закладах можуть відповідати професійній кваліфікації “бакалавр”;
7. Творчість. Починається розкриття творчих здібностей. Це індивідуальний процес із масштабами і глибиною. Щоб бути успішним, мають відбутися всі попередні етапи навчання. Деякі етапи можуть поєднуватися при дотриманні суворої послідовності. У вищих навчальних закладах цей рівень професійної освіти може відповідати кваліфікації “магістр”.

У контексті гуманізації професійної освіти, базовий принцип якої гуманізм, компетентність, здоров'я, найбільш актуальною залишається проблема підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Необхідна сучасна система оновлення освіти. Адже навчання – це живий, мобільний, складний і творчий процес, в якому постійні зміни мають спиратися на вічні цінності, духовність та етику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калгрэн Ф. Воспитание к свободе / Ф. Калгрэн. – М. : Наука, 1993. – 195 с.
2. Философия, культура и образование // Вопросы философии. 1999. – № 3. – С. 3–54.
3. Штайнер Р. Антропология и педагогика / Р. Штайнер. – М., 1997. – 237 с.
4. Steiner R. The riddle of humanity / R. Steiner. – Rudolf Steiner Press, 1990. – 447 p.

Summary

The article is dedicated to the problems of the main principles of Waldorf education.

Key words: humanism, education, Waldorf education, educational process.

Яніна Давиденко

(Науковий керівник – ст. викл. Л. М. Черчата)

DRAMATIC IRONY AS A POWERFUL TOOL IN STORYTELLING

Ключові слова: іронія, лексико-семантичний стилістичний прийом, драматична іронія.

Irony is one of lexical and semantic stylistic devices writers often use in their literary works or speakers – in their oratory.

This problem was investigated by a great number of national and foreign scientists and it is still requiring close attention: ancient Greek writers (Aesop, Aristotle, Socrates, Sophocles), English (M. Butor, C. Colerbrook, G. Kalman), Ukrainian (L. Ephimov, V. Kuharenko, G. Pryhodko), Russian (M. Ivashkin, A. Morokhovsky, N. Lihosherst, N. Razynkina, U. Screbniev, V. Sdobnikov, Z. Timoshenko, B. Tomashevsky, O. Vorobieva) and others.

The analysed information scope gives us the opportunity to announce the fact of existing different types of irony as well as different classifications of it suggested by scientists and scholars of all times [7; 8]. Having generalized the results of scientific investigations we came to conclusion that most researchers define three kinds of irony dramatic, verbal and situational irony, consequently (A. Morokhovsky, N. Lihosherst, U. Screbniev, Z. Timoshenko, O. Vorobieva) [3, p. 179-181; 4, p. 118-121].

The aim of the given article is to analyse the peculiarities and possibilities of dramatic irony as a stylistic device. Most writers consider dramatic irony as the most powerful means to keep readers' interest on the story by creating a contrast between the character's present situation and the action that will unfold.

As a literary tool, dramatic irony not only puts the reader in a superior position, but also encourages his curiosity, his hopes, and his fears concerning when and if the character will find out the truth inside the events or situations in the story. Sometimes, the dramatic irony of the truth may be hidden in the background of the characters; at other times, it may surface from a misunderstanding between the characters. Then, it may lurk inside a deception that the reader knows of but the main character doesn't.

A less effective dramatic irony also happens when the character knows something the reader does not. Even if this scheme creates curiosity as to why a certain character is behaving in an odd way, if pushed too far and not handled with skill, it may tire the reader easily.

During the times of antiquity, dramatic irony appeared in Greek and Roman literature in stage plays when the chorus or a narrator talked to the audience and informed the people about the facts that the characters in the play did not know of. Maybe because of this, dramatic irony is also called tragic irony, although dramatic irony is not necessarily tragic.

In modern times, this style of informing the reader is accomplished on stage by a character talking "aside" or by a narrator, or by the master of ceremonies.

The most used example of dramatic irony is from early Greece in Sophocles's play Oedipus Rex. Oedipus does not know that he is the one who killed his own father unknowingly and committed incest with his own mother. When Oedipus tells his brother-in-law, Creon, that a man is a fool if he thinks that he can sin against his family and escape the wrath of the gods, the audience understands the range and the effect of Oedipus' words better than Oedipus himself.

Dramatic irony plays a significant part in the success of many of Shakespeare's plays. For example: in Merchant of Venice, the audience knows that Lancelot is deceiving his father; in Tempest, Miranda does not know Gonzalo is on the island, but Prospero and the audience do; in Macbeth, Duncan is unaware of Macbeth's plans but the audience knows; in Othello, the audience is on to Iago's deception, but Othello is not; and in A Midsummer Night's Dream and The Two Gentlemen of Verona misunderstandings among the characters are obvious to the audience, but not to the characters.

Dramatic irony can also be found in works of modern authors. Let us take, for instance, Stephen Leacock, a famous short stories writer. In his story "The Reading Public" we deal with an example of dramatic irony: people are interested greatly about books, they are buying books but they will never read them.

The active involvement and expectations of the readers and audiences always heighten the intensity and propel a forward motion in any story. Thus, the tool of dramatic irony should not be neglected by a writer who wants to keep his readers on their toes.

Thus, it is necessary to say, that irony in general and dramatic irony in particular, is a difficult, complicated and complex phenomenon to understand it easily and at a time, but it is very important and strong means to accomplish the desirable effect for writers or speakers. It can be used in fiction, journalistic texts as well as in oratory. All said above prove the actuality of the problem for scientific researches and necessity of learning it not only by linguists but by all people. This will make the latter be not only experienced readers, but use the received knowledge in everyday life.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфімов Л. П. Стилїстика англїйської мови і дискурсивний аналіз: Учбово-метод. посіб. / Л. П. Єфімов, О. А. Ясінецька. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 240 с.
2. Кухаренко В. А. Практикум з стилїстики англїйської мови : Підручник для студ. ф-тів іноземних мов вищих навч. закл. Освіти / В. А. Кухаренко. – Вінниця : Нова Книга, 2003. – 160 с.
3. Мороховський А. А., Вороб'єва Стилїстика англїйського язика : учеб. пособие для студ. ин-тов и фак. ин. яз. / А. А. Мороховський, О. П. Вороб'єва, Н. И. Лихошерст,
4. Скрєбнев Ю. М. Основы стилїстики англїйського язика : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / Ю. М. Скрєбнев. – М. : Астрель, 2003. – 221 с.
5. Хорнби А. С., Парнвелл Е. С. Англїйський толковий словарь / А. С. Хорнби, Е. С. Парнвелл. – Лондон : Оксфордський ун-т, 1959. – 511 с.
6. The UVic Writer's Guide – Режим доступу : <http://web.uvic.ca/wguide/Pages/LTIrony.html>. – Назва з екрана.
7. Електронна енциклопедія. – Режим доступу : <http://en.wikipedia.org/wiki/Irony>. – Назва з екрана.

Summary

The given article touches upon the problem of using irony in literary works and in the oratory of speakers. The attempt of analysing the existing approaches to understanding dramatic irony, its

peculiarities and possibilities is made. The author uses illustrations taken from literary works by different writers to show the effect achieved due to it in the text.

Key words: irony, lexical and semantic stylistic device, dramatic irony, tragic irony.

Марина Кірячок

(Науковий керівник – доц. Л. О. Сологуб)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ

Ключові слова: мовна особистість, мовлення, зв'язне мовлення, словесна творчість школярів.

Питання розвитку мовлення завжди привертало увагу вчених-лінгвістів, методистів і вчителів-практиків. І це не випадково. Адже розвиток мовлення – це одночасно розвиток особистості людини, її духовних здібностей – інтелекту, мислення, моральних якостей.

Про необхідність роботи над умінням мислити, доводити і переконувати говорили вітчизняні й зарубіжні педагоги та вчені. Питання розвитку мовлення цікавили Ф. І. Буслаєва, автора першої методичної роботи “Про викладання вітчизняної мови” (1844). А К. Д. Ушинський уважав рідну мову головним, центральним предметом, основою духовного розвитку дітей, пізнання ними світу. Він писав: “Вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і виражається завжди у формі слова. Дитя, яке не звикло заглиблюватися у смисл слова, погано розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не дістало навички розпоряджатися ним вільно в усному і писемному мовленні, завжди страждатиме від цього корінного недоліку в процесі вивчення всякого іншого предмета викладання рідної мови в первинному навчанні становить предмет головний, центральний, який входить у всі інші предмети і вбирає в себе їх результати...” [4, с. 151]

У 60-ті роки ХХ ст. обґрунтовуються основні принципи розвитку мовлення. З-поміж них такі, як розвиток мовлення і мислення, взаємозв'язок усного і писемного мовлення, зв'язок роботи щодо розвитку мовлення з вивченням граматики, стилістична спрямованість розвитку мовлення. Були спроби розробити теоретичні основи методики розвитку мовлення у зв'язку з тим, що “до мовлення почали підходити не тільки як до результату висловлення (тексту), але і як до процесу (мовленнєвої діяльності)” [4, с. 158].

Велике значення у викладанні рідної мови має підвищення мовленнєвої культури учнів, формування в них навичок комунікативної діяльності в будь-якій сфері життя. “Особливої ваги воно набуває в школах нового типу (гімназія, ліцей, коледж), покликаних виховувати всебічно розвинену соціально активну особистість, здатну розв'язувати найскладніші питання суспільства на сучасному етапі його розвитку” [3, с. 151].

Отож, на сьогоднішній день вивчення рідної мови в школі має спрямовуватися на глибоке і досконале освоєння учнями мелодики звучання, граматичної будови та лексико-фразеологічного різноманіття рідної мови, на вироблення в них умінь бездоганно й високомайстерно послуговуватися рідним словом. “Його слід вибудовувати з урахуванням цих методологічних та загальнодидактичних особливостей української мови як навчального предмета, тобто передбачати співвідношення засвоєння нового матеріалу та мовленнєвої діяльності школярів із перевагою саме мовленнєвої практики, вироблення в учнів мовленнєвої компетентності як комплексної якості особистості, що проявляється в умінні вести діалог, сприймати й будувати висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів” [4, с. 163].

Цими чинниками й зумовлюється докорінна перебудова навчального процесу, його переорієнтування з урахуванням гострої потреби комунікативно-діяльнєвої спрямованості вивчення мови, що виявляється в усіх класах і потребує від учителя-словесника ґрунтового вивчення методологічних засад та підбору відповідних методик викладання рідної мови в школі.

Поняття зв'язне мовлення – досить багатогранне. Воно вживається в лінгвістичній, психологічній, методичній літературі. “У методиці зв'язне мовлення розглядається як особлива галузь роботи з розвитку мовлення – процес говоріння, діяльність мовця, продукт діяльності, текст, висловлювання” [3, с. 151].

Таким чином, основною одиницею зв'язного мовлення є розгорнуте висловлювання, текст, а теоретичною – відомості про текст, його структурні елементи, типи і стилі мовлення [1, с. 181].

Робота з розвитку зв'язного мовлення – це провідна складова багатопланової початкової діяльності, метою якої є оволодіння учнями мовними нормами, а також уміннями висловлювати

свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, змісту мовлення й умов комунікації. Утілюється вона поетапно:

- при вивченні основ наук про рідну мову;
- на спеціальних уроках (з розвитку зв'язного мовлення); та реалізується в трьох напрямках:
- збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення;
- засвоєння норм української літературної мови;
- формування вмій і навичок зв'язного мовлення.

Готуючись до уроків розвитку зв'язного мовлення, учителю необхідно дотримуватись таких основних принципів навчання:

- єдність розвитку мовлення і мислення;
- зв'язок усного і писемного мовлення;
- зв'язок роботи з розвитку мовлення з теоретичними розділами шкільної та гімназійної програм;
- зв'язок розвитку мовлення з вивченням літератури та інших предметів [3, с. 152].

Як уже зазначалося, розвиток мовлення учнів має відбуватися в гармонійному зв'язку з розвитком мислення. Спостерігаючи дійсність, дитина вчиться аналізувати ті чи інші явища життя, осмислювати їх, робити узагальнення та висновки. Під час роботи з розвитку мовлення здійснюється зв'язок навчання з життям, мови з мисленням. Розвиток мовлення сприяє таким чином розвитку мислення.

Процес навчання у першу чергу має спрямовуватись на розкриття внутрішніх потенціалів учня, активізацію уже закладених у ньому творчих та мисленневих можливостей. Як зауважує Л. Кратасюк, ефективність навчання в сучасній школі залежить від уміння вчителя обрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного уроку, застосувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували кінцеві якості особистості учня:

- когнітивні (пізнавальні) – уміти ставити питання, обґрунтовувати своє розуміння питання, вступати в змістовий діалог чи дискусію, робити висновки;
- креативні (творчі) – виявити гнучкість розуму, фантазію, натхнення, мати свою точку зору, виявляти ініціативу, нестандартність;
- оргдіяльнісні – уміння ставити мету та забезпечувати її досягнення, програмування дій, самоаналіз і самооцінка;
- комунікативні – здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами і з навколишнім світом [2, с. 2].

Матеріалом для словесної творчості школяра має бути все те, що його оточує, цікавить, спонукає до роздумів і творчості. Учні з інтересом виконують оригінальні, нестандартні види роботи, котрі мають креативний характер. Тож, готуючись до уроку, учитель повинен дібрати різноманітні завдання, які б розвивали як мовленнєву компетенцію, так і творчий потенціал школяра, давали можливість для злету фантазії учня (наприклад: вільне письмо – учні впродовж 5–7 хвилин пишуть без зупинки все, що їм спаде на думку з певної теми; письмо для себе; творча робота з прислів'ями та приказками, дискусії та дебати т.д.) [5, с. 12–13]. Такі завдання можуть бути доцільними на різних етапах уроку.

Сьогодні, у процесі навчання мови й мовлення доцільно використовувати інтерактивні методи:

- *на початковому етапі* – ознайомлення з поняттям, активізація виучуваних форм – рекомендовано застосовувати фронтальну форму організації навчальної діяльності учнів. Колективне спілкування сприяє взаєморозумінню, надихає на співпрацю (робота в малих групах, обговорення тексту, прогнозування шляхів розв'язання проблеми і т.д.). Наприклад: вивчення лексичного значення слова і засобів його реалізації.

Поле:

- 1) безлісна, придатна для посівів рівнина; засіяна або приготована для посіву ділянка землі;
- 2) основний суцільний колір, на якому накладаються інші кольори; фон;
- 3) краї капелюха;
- 4) береги аркуша паперу;
- 5) обмежений, насамперед спеціально визначений простір для певних дій;
- 6) переносне: сфера якоїсь діяльності [3, с. 404].

Завдання 1. Увести слово в словосполучення так, щоб лексичне значення стало зрозумілим (пшеничне поле, поля капелюха, поля зошита, літературне поле і т.д.).

Завдання 2. Увести слово в речення.

Завдання 3. Скласти діалог “На футбольному полі”, “Збирання врожаю”.

- *на етапі закріплення, корекції, контролю* розвивається вміння добирати мовні засоби з огляду на ситуацію. Парна та групова робота допоможе розв’язати певну проблему, дійти спільного висновку, спілкуючись у групі. Учень не тільки вчиться сам, а й учить інших; наприклад: “карусель” (учні утворюють два кола, внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє – рухливе: за сигналом учителя всі його учасники пересуваються на один стілець вправо і опиняються перед новим партнером; учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, а зовнішнього – протилежної; мета – пройти все коло, виконуючи поставлене завдання); “мікрофон” (різновид загальногрупового обговорення, який надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію) і т.д.

Завдання. Витлумачити зміст прислів’я:

- 1) Дитина вколе палець, а матері болить серце.
 - 2) Риба шукає, де глибше, а людина – де краще.
 - 3) В житті як на довгій ниві – не пройдеши, ноги не вколовши.
- *на етапі застосування здобутих мовних знань* розвиваються комунікативні вміння створювати тексти різних типів. Працюючи в режимі постійних шукань та новизни, учні розвивають мислення та уяву, набувають комунікативних навичок монологічного мовлення, виявляють творчі можливості. Наприклад, інтерактивні ігри (“симуляції”, “імітації”) – включення учнів в ігрове моделювання явищ, що вивчаються. Гра повинна підпорядковуватися визначеній дидактичній меті. Учні обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв’язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Учитель в ігровій моделі виступає як інструктор, суддя, тренер, ведучий.

Завдання. Учні уявляють себе працівниками рекламної агенції, розподіляються на групи, визначають обов’язки кожного. Головне завдання – за допомогою стислих тез та вдалих аргументів прорекламувати певне місце відпочинку.

I група – “Відпочинок у літньому таборі”;

II група – “Морська подорож”;

III група – “Туристичний похід”.

У процесі спілкування люди користуються однією й тією ж мовою, але при цьому мовлення в них різне – глибоко індивідуальне, з певним словниковим запасом, особливостями мови, інтонацією, будовою речень, оформленням думки.

Завдання вчителя – сприяти підвищенню культури мови, яка є показником рівня культури думки. Маємо виплекати в душі дитини прагнення мовної майстерності, уміння вільно й досконало володіти думкою і словом. Досягти ж цього можна тільки навчаючи, систематично спостерігаючи за словом, перетворюючи думку на слово.

ЛІТЕРАТУРА

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – С. 180–230.
2. Каратасюк Л. Інтерактивні методи навчання (Розвиток комунікативних і мовних умінь) / Л. Каратасюк // Дивослово. – 2004. – № 10. – С. 2–11.
3. Короткий тлумачний словник української мови: Близько 7000 слів / [ред. Д. Г. Гринчишин]. – К. : Просвіта, 2004. – С. 404.
4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / [ред. М. І. Пентиліук] : Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2000. – С. 151–181.
5. Федчик В. А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.rusnauka.com. – Назва з екрана.
6. Якименко Н. Розвиток зв’язного мовлення учнів / Н. Якименко // Українська мова та література. – 2004. – № 5. – С. 12–15.

Summary

The article deals with the problem of the development of speech practice of modern schoolchildren connected with the improvement of their speech culture. The methods of the visualisation of inner potential of the pupils are discussed.

Key words: language personality speech, connected speech, linguistic creativity of the pupils.

THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FACTOR OF UKRAINIAN UNITY

Ключові слова: українська мова, іноземна мова, загальнокультурний розвиток, соціокультурні знання та вміння.

Language is one of the main factors of our national identity. We consider that contradictions which we've got as the communist system heritage lead to the separation between different parts of Ukraine. The politicians often try increase these contradictions to the level of a national conflict. Most of all those conflicts are based on ethnological background and touch upon the problem of the Ukrainian language [3].

We've tried to find out the reasons of a rather strange attitude to the Ukrainian language in the light of the peculiarities of historical development of our eastern regions. The fact is that ethnological and language majorities do not coincide in our society and it is the reason of the conflict on the language basis. Thus, 59 % of the population in eastern regions identify themselves as the Ukrainians but only 14 % of them use the Ukrainian language [6]. It's necessary to underline that regional identity has never dominated the national one in politically developed societies. But during the periods of the clash of interests, crises and transformations it is the regionalism which displays itself in politics, economy, cultural and language spheres.

During the XIX-th century due to the colonial policy of Russian monarchy the Eastern part of Ukraine consisted of various ethnological structures. The Ukrainian villagers made up 75 % of the population in 1858. After 1861 when serfdom was abolished a great amount of peasants migrated to Donbas in search of better economical and social life [2]. But the Ukrainian language wasn't greeted there and to strengthen its cultural and ideological borders Russian authorities did everything to "dissolve" the "foreign elements" in their Russian environment. As a result of such a policy the Russian language became obligatory and the most important cities in Eastern regions became Russian-speaking although the countryside continued to use Ukrainian. Such linguistic geography was strengthened by russification and can be seen even now [7].

The example of Eastern states shows the destructive mechanisms that were used by Russian Empire and later by the USSR to destroy our Ukrainian identity and its most significant part the Ukrainian language.

The other problem was a tendency to call the Ukrainian citizens the "Soviet people". Nowadays it is observed in Eastern and Southern parts of Ukraine and gradually decreases to the West. At the same time the self-identity of being a Ukrainian decreases in reverse direction from the West to the East.

Describing the example of using Ukrainian in family communication we can see that it is 50/50 and this number shows that our society is divided into two parts [6].

We consider that the decreasing number of Ukrainian speaking population can be explained by the lack of the national policy directed at the strengthening or the national Ukrainian ideology which leads to certain separatism between the West and the East.

We suppose that the mechanism that can change that separatism thought can be the state policy directed on the unity of our Ukrainian identity.

We'd like to underline that the Ukrainian language has to become the uniting factor of our separated society. Otherwise, Ukraine is going to remain the generator of ideological conflicts on the language basis.

REFERENCES

1. Kyromiya Hiroaki : Freedom and terror in the Donbas : a Ukrainian Russian Borderland, 1870–1990. – New York : Cambridge University press, 1998. – P. 231–239.
2. Subtelny Orest Ukraine : A History. – University of Toronto Press, 2000. – P. 343.
3. Wilson Andrew. The Ukrainians : Unexpected Nation / Andrew Wilson. – New-Haven : Yale University Press, 2000. – P. 122–125.
4. Yekelchik Sethy. Stalin's Empire of memory : Russian-Ukrainian Relations in Soviet Historical Imagination / Sethy Yekelchik. – Toronto, 2004. – P. 34–39.
5. Ачкасов М. Разве можно гордиться таким языком? / М. Ачкасов // Кореспондент. – № 4 (173). – 3 вересня, 2005.

6. Кривицька О. Конфліктний вимір етнонаціонального розвитку України / О.Кривицька // Політичний менеджмент. – № 3 (12). – 2005. – С. 42–62.

7. Паша Н. Етномовний чинник політичної ідентичності в Донбасі / Н. Паша // Політичний менеджмент. – № 1 (10). – 2005. – С. 24–34.

Summary

The article is devoted to the problem of using the Ukrainian languages in Ukraine. The author tried to find out the reasons of a rather strange attitude to the Ukrainian language in the light of the peculiarities of historical development of our eastern regions.

Key words: Ukrainian languages, foreign languages, development of general culture, culturological orientation.

Тетяна Кравченко

(Науковий керівник – доц. Л. Л. Король)

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ключові слова: індивідуальне навчання, комп'ютерні технології, комп'ютеризація навчання, комп'ютерні навчальні програми.

У сучасних умовах, коли Україна стрімко прямує до Європи, система національної освіти потребує значних змін. Зокрема необхідна широка комп'ютеризація навчання, в тому числі й дисципліни іноземна мова.

Проблема застосування мультимедійних технологій навчання різнобічно досліджується такими українськими та зарубіжними дослідниками (В. Биков, Ю. Жук, М. Жалдак, Р. Гуревич, В. Шолохович, В. Афанас'єв, Ю. Батурін, Д. Белл, Н. Вінер, Л. Землянова, М. Мазур, А. Урсул, Р. Брієн, П. Росс (P. Ross), А. Девід (A. David) та інші).

Однак питання ефективної організації навчання англійської мови в загальноосвітньому навчальному закладі з використанням комп'ютерних технологій, висвітлення якого автор ставить за мету статті, потребує поглибленого вивчення.

Проаналізовані наукові джерела засвідчують, що пріоритетом опанування іноземної мови (в нашому випадку – англійської) з використанням комп'ютерних технологій є кваліфікована організація індивідуальної роботи суб'єктів академічного процесу.

Індивідуальна форма роботи використовується на всіх етапах уроку, слугуючи засобом і технологією розв'язання низки дидактичних завдань, як-от: засвоєння та закріплення нових знань, формування вмінь, навичок і компетенцій, повторення й узагальнення вивченого матеріалу тощо. Досліджувана навчальна діяльність характеризується значною питомою вагою в виконанні домашніх завдань, самостійних та контрольних робіт.

Як справедливо зазначають А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак, переваги індивідуальної навчальної діяльності учнів полягають у тому, що вона дозволяє кожному поглиблювати та закріплювати знання, самостійно формувати необхідні вміння, навички, набувати досвіду пізнавальної творчої діяльності, що слугує підґрунтям такої професійно значущої особистісної риси, як самостійність [5, с. 14].

Формування самостійності – надважливе завдання сучасного навчального процесу. Самостійність є однією з властивостей особистості, що характеризується, з одного боку, сукупністю засобів знань, вмінь, навичок, якими володіє особистість, а з другого – потенційними можливостями та ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів, умов здійснення. Пізнавальна самостійність і активність розглядаються не як індивідуальні, а як очікувані професійні якості особистості. Спираючись на вищевикладене, вважаємо індивідуальну роботу учнів на уроках англійської мови ефективним засобом формування самостійності.

Ефективність індивідуальної роботи учня міцно пов'язана з процесом її організації. Структурно такий процес вибудовується поетапно. Основними його складниками сучасні методисти вважають планування самостійної роботи учня, забезпечення її безперервності, упорядкованості та чіткої послідовності опанування навчального матеріалу [2].

В умовах переходу від індустріального до інформаційного суспільства комп'ютерні та комунікаційні технології є самоочевидними проявами інформаційної революції. Інформатизація

освіти як інноваційна властивість процесу пошуку і її аналітичного опрацювання інформації вимагає ретельного добору технологій за критеріями доступності та можливості тиражування. Не випадково економічно потужні країни активно впроваджують комп'ютерні технології в освіту. Так, наприклад, у Японії на 1 учня середньої школи наявний 1 комп'ютер [3].

Інтеграція України до єдиного освітнього простору вимагає розроблення високотехнологічних інформаційних засобів навчання. Не випадково, починаючи з 70-тих років минулого сторіччя, ідеями інформатизації навчального процесу зацікавилися Міністерство освіти і науки, місцеві органи управління освітою, педагоги-новатори, учні та їхні батьки.

Однак, незважаючи на гучні декларації, показники впровадження означених технологій в Україні важко назвати високими. Головними причинами цього вважаємо дефіцит якісних комп'ютерних програм і слабку розробленість методичних аспектів комп'ютерного навчання. Парадоксальним постає той факт, що такий дефіцит спричинений не об'єктивним відставанням виробництва від попиту, а хронічним недофінансуванням освітньої галузі, нерациональним використанням наявних ресурсів.

Прикро, що на ситуацію суттєво не впливає ні розширення міжнародних зв'язків України, ні нові орієнтири розвитку європейської освіти, які мусили б спонукати до радикальних змін у галузі навчання іноземних мов, зокрема англійської, котра має статус мови міжнародного спілкування. Однак, немає непереборних труднощів. Тим більше, що розв'язання проблеми в той чи інший спосіб – справа іміджу нашої держави та конкурентоспроможності поколінь майбутніх фахівців.

Отже, комп'ютеризація навчання – це перспективний напрямок навчання іноземної мови [2], який потребує дидактичного і технологічного супроводу.

На нашу думку, комп'ютеризація навчання англійської мови ґрунтується на таких принципах:

- *індивідуалізація* (можливість урахування рівня знань, умінь, навичок і компетенцій кожного учня);

- *диференціація* (вибір варіантів навчальних завдань, кількість, складність і послідовність виконання яких відповідають пізнавальним можливостям і компетенціям учнів);

У ході дослідження встановлено, що комп'ютерні технології актуалізують виконання таких основних дидактичних функцій: пізнавальної, розвивальної, тренувальної, діагностичної, комунікативної. Розглянемо шляхи реалізації кожної з них детальніше.

- *Пізнавальна* функція реалізується у процесі використання комп'ютерних технологій та Інтернету з метою пошуку необхідної інформації. Навчальні програми, які містять текст, звук, зображення, відео стимулюють пізнавальну активність учнів.

- *Розвивальна* функція. Робота учнів із навчальною комп'ютерною програмою, забезпечує розвиток пізнавальних процесів: сприйняття, логічного мислення, пам'яті, уваги й уваги.

- *Тренувальна* функція. Застосування комп'ютерних програм відкриває нові обрії в організації самостійної роботи. Учні мають можливість самостійно встановити свій рівень знань і вмінь із певної теми курсу, визначити когнітивні прогалини, доопрацювати матеріал та виконати завдання необхідну кількість разів, аби добитися результату.

- *Діагностична* функція. Використовуючи комп'ютерні технології, вчитель має змогу швидко проконтролювати якість засвоєння учнями певної навчальної теми.

- *Комунікативна* функція. У процесі роботи учнів із навчальними програмами, діалогу з комп'ютером, легко долається психологічний бар'єр, формується позитивне ставлення до дисципліни, як наслідок, учні досягають базового рівня спілкування англійською мовою.

Використання комп'ютера у процесі вивчення англійської мови сприяє розв'язанню таких завдань:

- *зацікавлення англійською мовою* (спрацьовує методичний прийом „перенесення” учнів в комунікативну ситуацію, наближену до реального життя; зростає інтерес до роботи з комп'ютером);

- *унаочнення навчального матеріалу* (навчальні програми дозволяють поєднати чуттєві, слухові та зорові компоненти сприйняття тексту);

- *розширення знань студентів з певної навчальної теми* (наприклад, CD-диски надають значний обсяг цікавої та корисної ілюстрованої інформації за темами). Використання комп'ютерних технологій сприяє поглибленню знань не тільки з дисципліни “Англійська мова”, а й отриманню соціокультурних знань та досвіду.

• *перевірка та самоперевірка набутих знань і вмінь* (працюючи з навчальними програмами, учні мають можливість самостійно перевірити себе; скорочується час, необхідний для усвідомлення способу виконання тренувальних вправ).

Узагальнені положення методичної літератури й аналіз змісту та призначення комп'ютерних навчальних програм аргументують коло вимог до застосовуваних комп'ютерних навчальних програм, а саме:

• узгодження з метою та завданнями навчання, специфікою та змістом навчальної дисципліни, очікуваним рівнем формування в учнів знань, умінь, навичок і компетенцій;

• послідовність і наступність в опануванні змісту навчальної програми, у вивченні реалій іноземної мови;

• повнота вивчення граматичного, лексичного, фонетичного мінімумів на кожному з етапів навчання;

• пропорційний розвиток сприйняття на слух, мовлення, читання та письма;

• варіативність академічних програм, складності завдань, інтенсивності подання інформації;

• можливість застосовування різних моделей організації занять (наприклад: учень – комп'ютер, група учнів – комп'ютер, група учнів – група комп'ютерів, учитель – учень – комп'ютер, учитель – група учнів – комп'ютер, учитель – група учнів – група комп'ютерів);

• систематичність контролю діяльності та фіксації цього контролю; допомога вчителю в перевірці правильності виконання завдань; своєчасне підтвердження правильності навчальних дій кожного учня;

• урахування психоемоційних і вікових особливостей учнів та рівня їхнього розумового розвитку;

• змінювання параметрів комп'ютерних навчальних програм, варіювання комплекту завдань;

• можливість швидкої імпортації відповідей (без тривалого кодування чи шифрування) [2–4].

Застосування на уроках англійської мови комп'ютерних навчальних програм – ефективний і доцільний засіб навчання, спрямований на розвиток комунікативних здібностей, котрий дозволяє відійти від традиційних форм навчання, підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, подолати монотонність робочого заняття.

Але необхідно пам'ятати, що комп'ютер у навчальному процесі – не механічний наставник, а засіб розширення можливостей запрограмованої вчителем навчальної діяльності. За таких умов комп'ютерні навчальні програми візьмуть на себе рутину працю вчителя, вивільняючи час для тих видів творчої діяльності, які навіть на сучасному рівні розвитку техніки наразі не можна делегувати комп'ютеріві [3–4].

Отже, використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення англійської мови в загальноосвітньому навчальному закладі є сучасним інструментом організації індивідуального навчання учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовтенко М. А. О критериях оценки качества обучающих программ по иностранному языку [Электронный ресурс] / М. А. Бовтенко. – Режим доступа : <http://www.nsu.ru/archive/conf/nit/95/>. – Назва з екрана.
2. Городинский И. В., Скибицкий Э. Г. Педагогическая целесообразность разработки и внедрения компьютерных обучающих систем в школу [Электронный ресурс] / И. В. Городинский, Э. Г. Скибицкий. – Режим доступа : <http://www.nsu.ru/archiveconf/nit/95/>. – Назва з екрана.
3. Кравченко Т. О. Огляд безкоштовних навчальних web-систем / Т. О. Кравченко // Наукові записки : матеріали звітної наук. конф. викладачів, аспірантів і студентів фізико-математичного факультету (Полтава, 29 березня 2008 р.). – Полтава : АСМІ, 2008. – 312 с.
4. Опыт использования коммуникационных средств в учебном процессе [Электронный ресурс] / Л. Г. Кортова, А. А. Волков, М. А. Никитин, А. Л. Височан. – Режим доступа : <http://www.nsu.ru/archive/conf/nit/95/>. – Назва з екрана.
5. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

The article deals with the problem of modern technologies and computer study in individual learning the English language by secondary school students.

Key words: individual study, computer technologies, computerization of study, навчання, computer educational programmes.

Аліна Марченко

(Науковий керівник – ст. викл. Л. М. Черчата)

UNIVERSITY OF WESTERN AUSTRALIA AS THE ANALOGUE OF WORLD FAMOUS UNIVERSITIES

Ключові слова: Група Восьми, благочинні потреби освіти, обладнання, студентське містечко, іноземні студенти, наукове об'єднання, університетські змагання.

Modern life could hardly be imagined without universities, higher educational establishments, which provide higher education for population. Indeed, if a young person wants to get a well-paid job, to find a way of his abilities realization, to have his career developed successfully, he should get a certificate.

It is common for every country to have some Universities that are famous for their customs, traditions, and standards of education throughout the world. The point can be easily illustrated by the following examples: Great Britain has Oxford and Cambridge, the USA has Yale and Harvard, Spain has Salamanca and so on. We should admit, Australia is not the exception in the row. The lack of information about the investigated problem in the textbooks on country study encouraged us to make such research.

Young people want to know more about modern systems of education in foreign countries in general and in English speaking countries in particular. This interest can be explained by great changes in all spheres of life we can opportunity to witness nowadays. Ukraine joined the Bologna process, the main ideas of which are oriented to creating new Europe – Europe of skills, Europe giving equal possibilities in professional training for all, Europe, which is multicultural, mobile and open to the world [5, p. 31–32]. The actuality of the chosen theme is evident. So, our task is to represent the analysed and generalized information, taken from different literary and Internet sources about one of the most famous Australian universities [1; 2; 3; 4].

This country really can be proud of the University of Western Australia. Being one of the oldest educational establishments, it has a long and rich history. A very important fact about this university, we cannot help saying that it belongs to the so called Group of Eight (something like Ivy League Universities in the USA or Oxbridge in Great Britain) [1, p. 46–47, 256, 388].

While proving the status of this university to be really famous and deserving popularity in the world we suppose it to important to start with some general information. The University was established under and is governed by the University of Western Australia Act 1911. The Act provides for the control and management of the University to be the responsibility of the Senate, and gives it the authority, amongst other things, to make statutes, regulations and by-laws, details of which are contained in the university Calendar [5, p. 198 – 199]. The original campus was located in Irwin Street in the center of Perth. It consisted of several buildings situated between Hay Street and St George's Terrace. Irwin Street was also known as "Tin Pan Alley" as many buildings featured a corrugated iron roof.

The University has further facilities across Stirling Highway in Needlands, linked by pedestrian underpasses beneath the highway, and paths in front of the residential colleges. Although not directly contiguous with the main Crawley site, the University does own almost every parcel of land between them and has long term plans to expand the two sites toward each other. The University also has facilities in Claremont, purchased in 2005 from Edith Cowan University. The University prefers to refer to these facilities as "UWA Claremont" and not as campus. It is interesting to remark the University still remains a single campus institution [2, p. 142–144; 4].

Overseas, the University has strategic partnerships with institutions in Malaysia and Singapore, where students study for University of Western Australia qualifications, but does not operate these foreign institutions directly. UWA's student body is generally dominated by school-leavers from within Western Australia, mostly from the Perth metropolitan area. There are comparatively smaller numbers of older students. In recent years, number of full-fee paying foreign students, predominantly from Southeast Asia, has grown as a proportion of the student population. In 2008, the University had 3,958 international students, part of a total student body of over 19,000.

The knowledge of any university could not be full without information dealing with University events. The scrupulous work with literature enables us to speak about some of them. United Camp for Kids is the oldest registered charity in WA. It began in 1936, and has over the past 70 odd years provided underprivileged West Australian children with University student cares during week long camps in January, and day picnics throughout the year. This fact can be compared with that vocational guidance some of our Ukrainian Universities provide.

Another rather interesting as for us event is the biennial Indian Rim Asian University Games which were held from 28 November to 4 December 2005 at Challenge Stadium and UWA Sport Park for the first time. More than 100 teams represented 23 universities from eight countries. It will be interesting to know, that nine sports were contested at the week-long competition: Badminton, Cricket, Field Hockey, Judo, Tae Kwon-Do, Soccer, Volleyball, Tennis and Water Polo. More than 35 countries from the Indian Ocean Rim and Asia were invited to attend the 2005 Games.

UWA Sports operates on campus with a Recreation Centre, a Fitness Centre, the Aquatic Centre (Human Movement) as well as Water sports Complex (on the Swan River) alongside a Boat Shed, a Sports Shop and Physiotherapy. Off Campus they operate the UWA Sport Park containing Athletics, Baseball, Cricket, Football, Hockey (Grass and Turf), Rugby, Soccer, Ultimate Frisbee field. The UWA Tennis Centre is alongside Challenge Stadium and UWA Sport Park. UWA competes in three inter-university competitions each year. Tertiary Sports Western Australia (TSWA) is the Western Australian Inter – University competition. Competing teams represent the five WA universities, Curtin University of Technology, Edith Cowan University, Murdoch University, the University of Notre Dame Australia and UWA. UWA has been the leader for the last 6 years, winning the event AUSwest title consecutively since 2000, and 11 times since the competition began in 1992.

Thus, UWA deserves the right to be considered one of the most famous and prestigious universities in Australia. It possesses all necessary qualities to provide education on the high level. The university's authority pays great attention not only to the process of study, but to mental and physical development of a personality as well. A great number of different contests and events are held within the university. Besides all this, there is an opportunity for foreign students to get higher education at University of Western Australia. All these facts can prove the attractiveness and popularity of this educational establishment among youth and its high standards of education in the world.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонів А. Б. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни : підручник для студ. та викл. вищих навч. закладів / А. Б. Гапонів, М. О. Возна – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 464 с.
2. Dukanova N. M. Business course / N. M. Dukanova. – М., 2004.
3. Hartley B. Student's book. Intermediate / B. Hartley. – Oxford University Press, 1999.
4. Pismennaya O. A. Windows on the English-speaking world / O. A. Pismennaya. – М., 2004.
5. Polupan V. L. English – speaking countries / V. L. Polupan. – Kh., 2000.
6. Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European Dimension in Education (24 May 1988) 88-C177-02// ATEE News. – 1992–1993. – № 38–39. – P. 11–14.

Summary

The article deals with the problem of higher education in Australia. Rate of the University of Western Australia among world-famous universities, its image and prestige as an educational establishment is under examination. The author makes an attempt at analyzing and generalizing the available literary sources on the problem of investigation.

Key words: Group of Eight, rural education needs, facilities, campus, foreign students, science union, university competition.

Тетяна Митько

(Науковий керівник – М. С. Купар)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: комунікативний підхід, соціально-культурний підхід, гуманістичний підхід, особистісний підхід, автономний підхід, проектний підхід, інноваційний підхід, лексичний підхід, особистість, освіта, діяльність.

Одна із складних наукових проблем, яка постійно постає перед людством у процесі його культурного розвитку, – це зміст освіти. Зростаюча роль культурних обмінів, інтеграція в Європу,

залучення до світових цінностей, процес глобалізації збільшили значення, зробили необхідним володіння іноземними мовами. В останні десятиліття спостерігається тенденція прискореного розвитку нових методичних підходів до іншомовної підготовки школярів. До них можна віднести комунікативний, соціально-культурний (лінгво-культурологічний), гуманістичний, особистісний, автономний, проектний, інноваційний та лексичний підходи. Різноманітність підходів, наявність у них спільних завдань і методів реалізації ускладнюють їхнє засвоєння й успішне застосування і, звичайно ж, це не сприяє підвищенню рівня іншомовної мовленнєвої підготовки учнів, урахуванню сучасних методичних тенденцій у педагогічній діяльності вчителів.

Для подолання такого становища методистам, психологам важливо допомогти вчителям іноземних мов зрозуміти навчально-виховні можливості нових методичних підходів, місце і значення кожного з них у системі іншомовної підготовки школярів.

Більшість учителів спирається переважно на більш поширений і офіційно визнаний комунікативний підхід. Згідно з ним, учні засвоюють лексико-граматичний матеріал і опановують навички й уміння іноземної мовленнєвої діяльності в процесі активного спілкування, взаємодії під час виконання навчальних завдань. В. С. Коростелев стверджує, що в основі такого підходу, його результативності лежить створення навчальних ситуацій, що викликають інтерес, захоплення, відбивають систему стосунків тих, хто спілкується [5, с. 43].

О. М. Ветохов зазначає, що побудувати все заняття на спілкуванні нелегко. Особливо важко викликати в усіх учнів навчальної групи особисту зацікавленість в обговоренні відповідних навчальних питань і тем. А без цього справжнє спілкування замінюється на його зовнішню імітацію, яка не забезпечує високої комунікативної активності школярів, а отже, й міцного засвоєння відповідного лексико-граматичного матеріалу, навичок і вмінь практичного його опанування [2, с. 90].

Підвищенню особистої зацікавленості учнів комунікативною навчальною діяльністю і на цій основі підвищенню її результативності значною мірою сприяє культурологічна (соціокультурна) спрямованість занять, насичення змісту навчальної роботи інформацією про історію, побут і культуру народу – носія мови, що вивчається. Це пов'язано не лише з тим, що використання у змісті текстів і вправ відповідних даних, автентичних матеріалів розвиває школярів, підвищує в них інтерес до вивчення мови, але й із тим, що все це сприяє її засвоєнню й пізнанню життя і культури відповідного народу.

Особливо глибоко культурологічний підхід впливає на результативність гуманістичного напрямку. Розширення соціально-культурної поінформованості про особливості життя й розвитку культури носіїв вивчаної мови впливає не лише на знання й погляди школяра, але й на рівень його готовності до спілкування з представниками відповідної країни, на прагнення знати іноземну мову як засіб підготовки до можливої взаємодії з ними. Читання навчальних матеріалів, що розкривають факти і явища, притаманні певному суспільству, сприяє всебічному (а також і моральному) розвитку учня.

За останні роки дедалі більшого поширення за кордоном і в Україні набуває проектний підхід, або метод проектів, що пояснюється наявністю в нього достатньо широких педагогічних можливостей. Суть підходу полягає в спільному здійсненні школярами навчального проекту, тобто послідовності запланованих дій, з метою успішного вивчення іноземної мови й культури відповідного народу, формування в учнів готовності до діяльності в умовах сучасного суспільства [1, с.15]. Результат реалізації підходу має бути конкретним (розв'язання проблеми, створення певного продукту) і готовим до впровадження.

Проектний підхід забезпечує реальне використання іноземної мови, входження процесу її вивчення в конкретну продуктивну, творчу, особистісно значущу діяльність; актуалізує мотивацію вивчення мови на основі забезпечення автентичного характеру його використання; активізує навчальну діяльність школярів, сприяє реалізації їхнього особистісного потенціалу, підвищенню продуктивності їхньої навчальної роботи; забезпечує можливість автономного опанування форм самостійної навчальної діяльності школярів [4, с.98]; забезпечує ефективну підготовку школярів до реальної діяльності; на всіх етапах навчання забезпечує можливість застосування різних форм і засобів навчальної роботи з опанування мови.

Як свідчить педагогічна практика, використання проектного підходу за кордоном розраховано на учнів, які вивчають іноземну мову в умовах іншомовного оточення, чи на школярів, що вивчають рідну мову. В наших умовах, проектний підхід важко реалізувати через недостатній рівень практичної іншомовної підготовки школярів.

Аналіз завдань, методів і умов реалізації проектного підходу виявляє обов'язковість його органічних зв'язків з іншими методичними підходами, передусім з комунікативним і автономним,

адже головне в ньому – це практична спрямованість, самостійність тих, хто вчить мову, оскільки він реалізується не стільки під час занять, скільки поза ними.

Також, на нашу думку, слід розглянути лексичний підхід до викладання іноземної мови, який набув значного інтересу як альтернатива до підходу, що ґрунтується на вивченні граматики. Даний підхід сприяє набуттю знань з лексики, зокрема слів та словосполучень. В його основі перебуває ідея про те, що вміння розуміти і утворювати лексичні фрази, які є неподільним цілим, або кліше, є важливим етапом в оволодінні мовою, оскільки такі фрази є матеріалом, за допомогою якого учні пізнають мову, яка зазвичай сприймається лише в граматичному аспекті [7, с. 33].

Загалом зазначений підхід у навчанні іноземної мови є викликом традиційним поглядам на обмежену роль слова і акцентує увагу на тому, що людина, котра вивчає мову, має передусім сприймати і використовувати лексичні й розмовні моделі. І, що найбільш важливо, мовна діяльність, узгоджена з лексичним підходом, має бути спрямована на розвиток мовлення учня на підвищення, його поінформованості про лексичну природу мови.

Багато хто з педагогів згодні, що інноваційне навчання є на сьогодні найефективнішим. М. М. Головкова пояснює, що інноваційний, нетрадиційний підхід у навчанні забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань з усіх предметів, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, формує стійкий інтерес до предмету, сприяє розвитку творчої особистості. Процес навчання англійської мови з використанням нетрадиційних форм навчання сприяє формуванню інтересу до мови; позитивному відношенню до її вивчення; стимулює самостійну мовленнєву діяльність дітей; дає можливість більш цілеспрямовано здійснювати індивідуальний підхід у навчанні [3, с. 1].

Особливо важливе значення для виконання актуальних завдань, пов'язаних із формуванням якостей сучасної людини, має гуманістичний підхід. Його назва відбиває трансформацію поглядів сучасного суспільства на визнання унікальності, цінності людини, потреби створення умов для її самореалізації, всебічного розвитку здібностей, для задоволення її потреб та інтересів, формування і здійснення усвідомленої життєвої позиції [2, с. 93]. Саме він визначає основні напрямки й характер педагогічного впливу на учнів, місце учителя у виконанні навчально-виховних завдань. Зокрема завдань, пов'язаних з опануванням мови й культури відповідної країни. Водночас гуманістичний підхід суттєво впливає на розвиток і інших методичних напрямків навчання іноземних мов, особливо на особистісний та автономний підходи. Тому зупинимось на них докладніше.

Особистісний підхід давно відомий, і його широко застосовують. Він вимагає від учителя знання і врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Особистісний підхід не лише висуває на передній план навчально-виховного процесу особистість учня (його погляди, інтереси, мету, захоплення, потреби, риси характеру, рівень здібностей, особливості темпераменту, емоційний та інтелектуальний розвиток), але й вимагає від учителя врахування цих вікових та індивідуальних особливостей, використання відповідних методичних прийомів навчально-виховного впливу. В кінцевому підсумку особистісний підхід спрямований на успішне формування у школярів соціально значущих якостей особистості і на цій основі – досягнення високого рівня іншомовної й культурологічної підготовки.

Глибокі зміни в сучасній школі спрямовано на підвищення самостійної пізнавальної діяльності учнів як передумови самоосвіти, формування якостей сучасної людини, їх тому за останні десятиліття дедалі більше уваги приділяють розробленню й упровадженню в навчальний процес так званого автономного підходу до навчання школярів. Підхід спрямовано на формування здатності до самостійного й автономного засвоєння іноземної мови й культури відповідної країни. “Саме вміння самостійно вивчати мову й культуру, – наголошує Н. Ф. Коряковцева, – є основою незалежного й продуктивного їх використання і, як наслідок, – соціальної адаптації, мобільності та стійкості користувача мовою” [6, с.20]. При цьому особливу увагу приділяють організації самостійної роботи, формуванню й розвитку в учнів здатності до самоорганізації, виробленню самостійного мислення.

Отже, у сучасній педагогічній практиці використовується доволі значна кількість методичних підходів для навчання іноземних мов. Учителеві треба вільно орієнтуватися в їхній психолого-педагогічній сутності, методичних можливостях, методах і умовах успішної їх реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванитопуло Е. Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи / Е. Г. Арванитопуло // Бібліотечка журналу Ін. мови. – Вип. 2. – К. : Ленвіт, 2003.
2. Вехотова О. М. Психолого-педагогічна характеристика основних сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у школі / О. М. Вехотова // Педагогіка і психологія. – 2005. – №2. – С. 89 – 97.

3. Головкова М. М. Інноваційний підхід прививченні іноземної мови. Режим доступу :<http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php?t=615&start=0&postdays=-0&postorder=asc&highlight=&sid=8c79cc099de133bc9086e459c1dac1db>.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова Пособие для учителя. – М. : АРКТИ, 2000. – 254 с.
5. Коростелев В. С. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре / В. С. Коростелев, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев // Ин. языки в школе. – 1987. – № 2. – С. 43–44.
6. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : Пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева – М. : АРКТИ, 2002.
7. Жулківська А. Лексичний підхід у викладанні другої мови як іноземної / А. Жулківська // Рідна школа. – 2006. – С. 33–34.

Summary

The article gives the analysis of usage and reveals the prior characteristics of modern approaches such as communicative, innovative, autonomous, personality, humanism, project and lexical while teaching foreign languages.

Key words: approach, communicative approach, social-cultural (lingvo-cultural) approach, humanistic approach, personality approach, autonomous approach, project approach, innovative approach, lexical approach, personality, education, activity.

Олександра Мінакова

(Науковий керівник – доц. Л. Л. Король)

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА ЛЕКЦІЙНИХ УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: активні методи навчання, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, лекція з розбором конкретних ситуацій, мозковий штурм.

Важливим аспектом навчального процесу є забезпечення якості знань учнів як результату їхньої когнітивної діяльності на уроці. Досягти цього можна багатьма способами, як-от: практикувати тренувальні вправи, опитування, контрольні роботи, тести тощо, котрі покликані комплексно забезпечити ефективне закріплення знань, умінь і навичок учнів. Разом із тим, адекватний рівень уважності та вдумливості школярів під час пояснення вчителем нового матеріалу забезпечується не завжди.

Відтак, постає актуальною проблема пошуку методів, здатних позитивно вплинути на інтенсивність навчальної діяльності. Саме тому під час викладання нового матеріалу доречно застосовувати активні методи навчання, схарактеризувати які покликане наше дослідження.

Проблема активізації навчальної діяльності гостро постала ще в XVIII–XIX століттях (Л. Виготський, Д. Дьюї, А. Макаренко Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, інші видатні, педагоги, психологи, мислителі).

Бурхливий розвиток активних методів навчання відбувся у XX столітті. Так, на Заході дістала пріоритет, ділова гра. У європейських країнах – бесіди, дискусії, проектне навчання [1; 2].

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземної мови як науки активні методи слушно вважаються інноваційною технологією. Це пояснюється, насамперед, тим, що в 90-ті роки XX століття увагу науковців прикувала проблема застосування технологій у освітньому процесі як така.

Відмітимо, що сутність активізації навчання полягає в специфічній діяльності вчителя, спрямованій на зростання інтересу до навчання, забезпечення діяльної участі учнів в обговоренні нового для них матеріалу, на організацію полілогу на уроці. Відповідно, активні методи навчання – це способи здійснення такої діяльності.

Як і традиційні, активні методи характеризуються чіткою структурованістю, що дозволяє дослідникам систематизувати наявні теоретичні підходи. Так, А. Смолкін та М. Новик [5] пропонують тотожні за змістом класифікації, згідно з якими активні методи можна поділити на дві групи: імітаційні та неімітаційні. Як стверджують учені, імітаційні методи поділяються на ігрові та неігрові, до яких належать ділові, рольові, організаційно-діяльнісні ігри й аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, тренінги. Неімітаційними автори називають проблемні лекції, дискусії, мозковий штурм, “круглі столи” тощо.

Грунтовною вважаємо класифікацію А. Смолкіна. Учений вважає неімітаційними такі види лекцій, як лекція-візуалізація, лекція із заздальгідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція та лекція з розбором конкретних ситуацій [4].

Усі означені види лекцій доречно застосовувати на уроках іноземної мови, адаптувавши їх до цієї дисципліни. Так, під час *лекції-візуалізації* важливо дібрати такі наочні засоби ілюстрування вербального матеріалу, які б самі були не доповненням до тексту, а джерелом інформації. Наприклад, при поясненні теми *“Great Britain”* доречно використати карту Британії для того, щоб діти самостійно знайшли на ній економічно-важливі міста, а також найдовші водні артерії, гори, інші ландшафтні особливості місцевості. Як наслідок, поєднуючи текстову та візуальну інформацію, діти ознайомляться з новими лексичними одиницями.

Лекція із заздальгідь запланованими помилками потребує підготовки педагогом такого змісту, який би містив певні змістові неточності. Наприкінці уроку учні роблять висновок про істинні й хибні аспекти навчальної інформації, коригуючи її. Означений вид лекції має на меті розвиток в учнів уміння аналізувати навчальний матеріал, знаходити невірну, неповну або неточну інформацію. Після засвоєння нової лексики учням слід запропонувати текст для читання, який містить уже відому їм іншомовну інформацію, необхідну для точного сприймання поданого тексту. Навчальний текст може ґрунтуватися на матеріалах із географії, рідної та зарубіжної літератури, історії тощо, залежно від теми уроку та мети лекції: навчання нового мовного матеріалу, його повторення, розвиток у школярів уміння аналізувати одержану інформацію.

Під час лекції-прес-конференції кожен учень має поставити вчителю одне або кілька запитань у письмовій формі. Дійсно, якщо в ході пояснення учителем нової теми з'являються запитання, це свідчить про активне сприйняття нового матеріалу, а здатність чітко і коректно їх сформулювати вказує на рівень загальної освіченості суб'єктів педагогічної взаємодії.

На уроках англійської мови бажано, на нашу думку, вимагати від школярів формулювання запитань іноземною мовою, адже це вдосконалює вміння правильно застосовувати правила граматики й актуалізує тематичну лексику в усному мовленні та письмі. Вчитель, у свою чергу, аналізує кожне запитання, його відповідність загальному рівню підготовленості групи, його доречність.

Лекції з розбором конкретних ситуацій покликані сприяти обговоренню учнями й учителем конкретних життєвих ситуацій, у ході якого діти можуть спиратися на свій досвід. Зазначимо, що, з одного боку це позитивний момент, з іншого – може мати місце певне відхилення від теми лекції. Тому необхідним напрямком є контролювання вчителем ситуації, його спрямованість на мету лекції.

На уроках іноземної мови ситуацій для обговорення може бути безліч, як-от:

- 1) *“Уяви, що ти влаштуєшся на роботу в Лондоні, ідеши на співбесіду. Як ти будеш поводитися, що говориш?”;*
- 2) *“До тебе приїхали знайомі з Америки і ти їдеши із ними в ліс. Які дерева, гриби, ягоди ти зможеш їм показати, перекладаючи їхні назви англійською?”*

Безумовно, розгляд таких ситуацій на уроці дає учням можливість не лише оволодіти новими словами, навчитися правильно будувати речення та komponувати їх у зв'язну розповідь, а й спонукає їх задумуватися над тим, чого вони не знають і не вміють поза сферою мови.

Отже, ключове призначення неімітаційних методів навчання – активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках опанування нового матеріалу.

Кожен з описаних вище видів лекцій забезпечує ефективність вивчення нових слів, граматичних явищ, лінгвокраїнознавчих реалій тощо. Треба зазначити, що знання, сформовані в учнів у процесі їхніх роздумів, пошуків, дослідів, міцніше закріплюються в пам'яті, ніж почута чи прочитана інформація. Це аргументує висновок про доцільність застосування активних методів навчання під час пояснення нового матеріалу.

Цікавим неімітаційним методом є “мозковий штурм”. Його суть полягає в тому, що основою розв'язання проблеми вважається стимулювання творчої активності учасників, причому їм пропонують вербалізувати якомога більше варіантів такого розв'язання, в тому числі й нереальні, фантастичні ідеї. Метод вимагає дотримання певних правил і таких етапів:

1. Постановка проблеми, її чітко та зрозуміле для всіх формулювання.
2. Висловлення ідей (це – найважливіший крок, від якого значною мірою залежить успіх застосування методу, тому вкрай важливо дотримуватися низки правил, а саме:
 - забезпечення повної свободи роздумів учасників;
 - заборонити будь-яку критику ідей інших учасників;
 - схвалення всіх непересічних ідей.)
3. Групування ідей, оцінювання результатів [4].

Для класичного мозкового штурму досить важливим є відбір учасників, адже метод передбачає наявність особистостей із різними інтересами. Як наслідок, рекомендується оприлюднення ідей у порядку зростання рангу учасників, аби уникнути явища “погодження з начальником”. В умовах школи процедура заслуховування ідей є такою самою, несхожість убачаємо лише в тому, що діти різняться не за рангом чи статусом, а за ступенем підготовленості й рівнем знань, тому спершу варто надати слово академічно слабшим учням. Елементи мозкового штурму можна застосовувати у ході пояснення нового матеріалу. Наприклад, якщо в контексті теми “*My family*” учням пропонується для вивчення слово *daughter*, то можна запропонувати їм подумати, чому ми говоримо одне, а пишемо інше.

На нашу думку, використання активних методів навчання на лекційних уроках є ефективним, адже найперше, що відбувається з дітьми в умовах активного пошуку, – це максимальне зосередження уваги на вчителів та навчальному матеріалі. Наступним етапом є активізація мислення учнів, що має на меті зміцнення знань шляхом самостійного пошуку відповідей на поставлені вчителем запитання. Як уже зазначалось, участь учителя в розв’язанні навчальних проблем доречна, якщо учні не можуть самостійно знайти правильний варіант відповіді.

Неімітаційні методи – різновид активних методів – допомагають зробити лекційний урок цікавим, корисним, а відтак, – ефективним. Уважаємо доречним додати, що кожен із вищезначених методів можна використовувати окремо, або в комплексі. Наприклад, на лекційному занятті з теми “Sport” можна використати елементи візуалізації, прес-конференції, аналізу конкретних ситуацій. Структура такого уроку може бути такою:

Перший етап: Учитель оголошує тему заняття, записує на дошці нові слова до теми, демонструє зображення гри в поло, регбі, гольф, футбол, теніс тощо, ставить запитання: “Які з цих ігор виникли в Англії?”, звертає увагу класу на правильне написання цих слів (10 хв.)

Другий етап: Протягом наступних 10 хвилин кожен учень ставить письмові запитання англійською мовою вчителів стосовно теми. Починається читання учнями тематичного тексту, переклад його за допомогою вчителя. За потреби, можна замінити читання тексту усною розповіддю вчителя (10 хв.)

Третій етап: Учитель пропонує дітям уявити ситуацію особистого спілкування з улюбленим спортсменом, роз’яснюючи, які запитання вони будуть задавати, і які слова вони мають використати. Далі аналізується комунікативна ситуація, перекладаються англійською мовою невідомі, але необхідні слова. Важливо, щоб учитель використовував максимальну кількість слів тематичного словника (15 хв.)

Четвертий етап: Учитель зачитує запитання учнів, коментує їх, дає на них відповіді. Підбиває підсумки уроку, задає домашнє завдання (10 хв.)

Таким чином, активні методи навчання, а саме, лекції-візуалізації, лекції із заздальгідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції, лекції з розбором конкретних ситуацій та застосування елементів мозкового штурму – ефективний інструментарій активізації навчальної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веракса Н. Е. Предисловие к изданию сборника трудов Л. С. Выготского [Електронний ресурс] / Н. Е. Веракса. – Режим доступу : <http://kafedra.inpsy.com/kinpsy/info/1686.html>. – Назва з екрана.
2. Петрук В. А. Ретроспективний аналіз інноваційних методів навчання [Електронний ресурс] / Н. О. Андрущенко, В. А. Петрук, О. П. Прозор. – Режим доступу : <http://conf.vstu.edu.ua/humed-/2008/txt/Petruk.php>. – Назва з екрана.
3. Титова Н. Л. Метод мозгового штурма и его модификации [Електронний ресурс] / Н. Л. Титова. – Режим доступу : <http://www.systempedagogics.ru/text.php?artId=46>. – Назва з екрана.
4. Шахов В. І. Психолого-педагогічні основи активних методів навчання [Електронний ресурс] / В. І. Шахов. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzvdpu/pp/2007_18/text%20rozdil%202/psuxologo-pedagogichni%20osnovu.pdf. – Назва з екрана.

Summary

The article investigates non-simulation studying methods as a type of active methods. A short characteristic of every depicted method finds its reflection in the suggested lecture fragment from the foreign language lesson.

Key words: Activation, active learning, lecture-visualisation, lecture with planned mistakes, lecture-press-conference, lecture with the certain situation discussing, brainstorming.

Наталія Оніщенко
(Науковий керівник – доц. Л. Л. Король)

МОВНА СТРАТЕГІЯ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Ключові слова: освіта, інтеграція, іноземна мова, мовна стратегія.

Розвиток України на сучасному етапі пов'язаний із загальним контекстом Європейської інтеграції та визнанням пріоритетними фундаментальних цінностей західної культури: парламентаризму, прав людини, прав національних меншин, лібералізації, свободи пересування, свободи одержання освіти будь-якого рівня як атрибутів громадянського демократичного суспільства.

Саме тому мовне питання в руслі євроінтеграції є актуальним аспектом наукового пошуку (К. Астахова, І. Бабин, Я. Боллюбаш, Г. Касьянов, К. Левківський, О. Любар, Л. Пуховська, П. Сікорський, М. Степко й інші), а висвітлення його аспектів – метою пропонованої статті.

Для України європейська інтеграція (в культурно-цивілізаційному аспекті) – це входження до єдиної сім'ї європейських народів, наближення до європейських політичних і культурних традицій. Як свідомий суспільний вибір перспектива європейської інтеграції – вагомий стимул успіху економічної та політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації. Європейська інтеграція, таким чином, стає ключовою ланкою відкриття України світові, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства [4, с. 58].

Із метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України в європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства у ЄС, затверджено Стратегію інтеграції України до Європейського Союзу. Основними напрямками культурно-освітньої й науково-технічної інтеграції визначено: впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення вітчизняних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС [4, с. 53].

Згідно із “Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу”, затвердженою Указом Президента України, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції, культурно-освітній та науково-технічний посідають особливе місце. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери. Інтеграційний процес в означених напрямках полягає в упровадженні європейських освітніх і науково-технічних норм і стандартів, поширюванні власних здобутків у ЄС. Уживані задля цього заходи сприятимуть усвідомленню в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграційному поступові [7, с. 5].

Розв'язання поставлених завдань потребує скасування будь-яких обмежень у царині контактів та обмінів, поширення інформації тощо. Особливо важливим є здійснення спільних наукових, культурних, освітніх та інших проектів, залучення українських учених та фахівців до загальноєвропейських програм наукових досліджень [1, с. 150].

Процеси європейської інтеграції впливають і на таку важливу сферу життя українського суспільства, як освіта. Загальновідомо, що Болонський процес в Україні офіційно розпочався 19 травня 2005 року підписанням на [Бергенській конференції](#) Декларації, яка задокументувала положення про європейську співпрацю у забезпеченні якості вищої освіти, поліпшення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільність, сумісність кваліфікацій, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти. Україні треба не лише домогтися перетворень у системі вищої освіти і науки, а й різноаспектно порівняти національну освіту з європейською. За результатами такого аналізу варто визначити, що саме потрібно буде змінити в цій галузі, оскільки, незважаючи на досягнення, які забезпечує нова соціополітична система України, освіта потребує модернізації. Чимало випускників вищих навчальних закладів неконкурентоспроможні на європейському ринку праці. Це зобов'язує глибше аналізувати тенденції в європейській та світовій освіті [2, с. 17].

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації, самореалізації. Інформаційний продукт як основний продукт суспільства третього тисячоліття відіграє вирішальну роль у тому, що називається глобалізацією. Поміж позитивних наслідків глобалізації слід, насамперед, відмітити розширення інформаційного простору, посилення процесів

мовної і культурної взаємодії, забезпечення безперешкодного доступу до інформації та світових інтелектуальних надбань. Водночас глобалізація сприяє утвердженню потужних цивілізаційних систем, які тиснуть на слабші системи, нав'язуючи їм свої цінності і закони розвитку і навіть мову, якою здійснюється комунікація.

На нашу думку, передумовою транскордонної комунікації є вибір мови міжнародного спілкування, як правило, англійської. За різними даними, нею тепер користуються від 400 до 800 мільйонів людей: ті, для кого англійська є першою (рідною) мовою, і ті, хто постійно послуговується англійською в сферах інформації, освіти, та міжнародного спілкування [6, с. 5].

Глобальний статус англійської мови зумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. Дослідники відзначають її раціональну будову, багатство словникового складу, який дозволяє створювати розгалужені терміносистеми. Крім того, англійська підсвідомо асоціюється з англословним світом, де панують свобода і демократія. Все це спонукає мільйони людей до вивчення англійської мови [1, с. 133]. Не потребує доведення, що громадяни, які володіють іноземними мовами, можуть скористатися перевагами вільного пересування територією ЄС і здатні швидко адаптуватися до життя в іншій країні. Мовна компетентність є однією з першорядних умов успішного працевлаштування, кар'єрного поступу.

Україні не варто нехтувати політичним і культурним значенням цих подій загалом, та загальних інтеграційних тенденцій у європейській системі освіти зокрема. Національна політика в галузі викладання/вивчення іноземних мов динамічно змінюється [5], адже історично, соціокультурно європейський вектор відповідає національним інтересам держави.

Важливе місце у формуванні міжнародного комунікативного простору посідають мовні стратегії. Як засіб розуміння і спілкування вони забезпечують діалог і співробітництво. Реалізація загальноєвропейських мовних стратегій є чинником європейського вибору України [3, с. 5].

Західні соціологи вважають, що освіта (поряд із рівнем прибутку, владою та статусом) є головним фактором стратифікації сучасного суспільства, тобто визначає місце індивіда у цьому суспільстві. Формальна статистика засвідчує, що в нашій країні один із найвищих у Європі показників кількості студентів на десять тисяч населення, а саме 429 студентів вищих навчальних закладів третього-четвертого рівня акредитації та 116 студентів навчальних закладів першого-другого рівня акредитації. Проте якісні показники освіти спростовують оптимістичні прогнози. Громіздка освітня інфраструктура – спадок радянських часів – фактично є фабрикою виробництва дипломів, часто не підкріплених реальними знаннями, вміннями, навичками. Характерним є й те, що псевдоактивна “болонізація” української університетської освіти зосереджена переважно на запровадженні кредитно-модульної системи, тобто на формальній відповідності європейським стандартам. Питання якісного змісту й належного матеріального забезпечення освіти ігноруються [4, с. 55].

Навчання іноземній мові було й залишається невід'ємним складником процесу формування сучасного фахівця: показник рівня володіння іноземною мовою включено в кваліфікаційну характеристику випускника вузу. Більш того, новітня європейська мовна політика орієнтує громадян Європи на багатомовність, без чого інтеграція просто неможлива. Вивчення більш ніж однієї іноземної мови – об'єктивний пріоритет загальної національної політики України [1, с. 201], адже сучасний ринок праці висуває нові вимоги до якості знань і рівня підготовки фахівців до роботи в умовах ринкової економіки. Навчальним закладам нині доводиться враховувати ці вимоги в навчальному процесі. Володіння іноземною мовою є одним з визначальних факторів у формуванні сучасного висококваліфікованого фахівця. Для спеціалістів з вищою освітою знання іноземної мови стає як засобом отримання інформації з оригінальних джерел, так і засобом професійної комунікації [2, с. 16].

Мова є універсальним засобом комунікації, виконуючи освітню, розвивальну, гуманістично-виховну, людинотворчу функцію. Завдяки мові здійснюється формування людини як особистості, а через оволодіння розмаїттям мов – сприйняття нею інших як собі рівних особистостей [3, с. 5]. Мова, таким чином, об'єднує людей, а разом з ними – об'єднує народи, допомагаючи їм розпізнати себе як подібних і одночасно як індивідуальних, особливих.

Таким чином, освоєння мовних стратегій є пріоритетним напрямом освітньої політики країн-учасників Болонського процесу. Ефективний міжкультурний діалог у європейському просторі можливий багатомовних засадах, що дозволяє особистості поцінувати національну культуру й бути діяльним учасником міжкультурного комунікативного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллаєв Ю.Н., Бушуй А.М. Іноземні мови в сучасному світі й еволюція методики навчання / Ю. Н. Абдуллаєв, А. М. Бушуй. – Ташкент, 2000. – 270 с.
2. Денисенко С. Н. Іноземні мови у сучасному світі / С. Н. Денисенко // Інформаційний вісник АН ВШ України. – 2005. – № 3. – С. 16–21.
3. Курбатов С. Данина моді чи відповідь на виклики майбутнього? / С. Курбатов, П. Хриптулов // Дзеркало тижня. – 2007. – № 8 (637) 3. – 7 березня. – С. 4–5.

4. Сенченко Н. Україна: путем незалежності или неокolonізації? / Н. Сенченко // Персонал. – 2003. – № 1. – С. 50–59.
5. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Доповідь ректора НТУУ “КПІ” академіка М. З. Згуровського на Міжнародному семінарі “Вища освіта в Україні та Болонський процес”, 13 травня 2004 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ntu-kpi.edu.ua/ukr/newspaper>. – Назва з екрана.
6. Чередниченко О. І. Об’єднавча функція мови / О. І. Чередниченко // Мовні і концептуальні картини світу. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка, 2003. – С. 3–7.
7. Чередниченко О. І. Фразеологія сучасного політичного дискурсу / О. І. Чередниченко // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія. – 2000. – Вип. 31. – С. 5–7.

Summary

The article deals with the problem of language strategies in the context of European integration of Ukraine.

Key words: education, integration, foreign language, language strategy.

Анна Скоряк

(Науковий керівник – доц. Л. Л. Король)

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ АНТИЧНОГО ПОХОДЖЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Ключові слова: фразеологізм, фразеологічні одиниці античного походження, групи фразеологізмів античного походження.

Знання фразеології іноземної мови, доречне вживання фразеологічних одиниць є невід’ємною складовою частиною комунікативної компетенції й ознакою високої освіченості людини, адже фразеологізми – окраса мови, яскравий і могутній стилістичний засіб влучного і концентрованого висловлення думки.

Аспекти походження фразеологічних одиниць висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних учених (А. І. Альохіна, Н. М. Амосова, Ш. Дж. Баллі, А. В. Кунін, О. І. Смирницький, Л. П. Сміт та інші), однак, на наш погляд, предметом наукового інтересу має бути не лише різноаспектне вивчення семантико-стилістичних особливостей фразеологізмів та джерел поповнення тезаурусу англійської мови фразеологічними одиницями, а й виокремлення характерних для конкретного історичного періоду (в нашому випадку – Античності) груп фразеологізмів. Дослідження цього аспекту ставимо за мету пропонованої статті.

Загальновідомо, що фразеологізми як лексико-граматична єдність двох і більше компонентів, граматично оформлених за моделлю словосполучення чи речення, котрій властиві цілісність значення та відтворюваність у мові [4, с. 137] є конститутивними складниками мовної фразеологічної системи.

Упродовж історичних епох – від античності до сьогодення – англійська мова невпинно збагачувалася фразеологізмами. Ці самобутні мовні пам’ятки прикрашають усне й писемне мовлення, міцно пов’язуючи стародавні культури з сучасністю. Особливо виразно історико-культурний діалог епох виявляється в античних фразеологізмах-запозиченнях, які вкоренилися в багатьох мовах світу, в тому числі й в англійській мові. На думку О. С. Скубашевської [6], лексичні одиниці античного походження ввібрали в себе власні імена античних міфологічних, літературних, історичних осіб, географічні назви, поняття, що позначають реалії та явища античності.

Варто акцентувати увагу й на тому, що такі фразеологічні одиниці є свідченням ціннісного ставлення до античної спадщини в культурі Британії. Не випадково вчені відмічають оптимістичну, життєствердну роль фразеологізмів античного походження в англійській мові [6, с. 136–137].

Уважаємо, що англійські фразеологізми з компонентом античного походження – винятково цікаве мовне явище для майбутніх істориків, адже вони позиціонують квінтесенцію віддаленої у часі епохи, комплексно віддзеркалюючи античний період розвитку людства. Крім того, значущість систематизації означених фразеологічних одиниць впливає з міждисциплінарного характеру наукового розгляду питання, оскільки синхронно поглиблюються знання іноземної мови, історії, культурології, літератури.

У ході дослідження автором було дібрано з довідково-енциклопедичних джерел [2–3] і проаналізовано 30 фразеологічних одиниць, котрі містять античні імена й поняття. Ми свідомі

того, що кількісно таку вибірку не можна вважати вичерпною, що в англійській мові функціонує значно більше фразеологічних одиниць, структурні компоненти яких є власними іменами міфологічних персонажів (богів, героїв), назвами неістот, історичних реалій тощо. Проте розглянута сукупність фразеологізмів із компонентом античного походження дозволила диференціювати чотири основні групи, а саме:

- Фразеологізми, що позначають особистісні якості, риси, властивості людей. Наприклад: *blue blood* (біла кістка, блакитна кров) – вельможність, знатне походження; *two-faced Janus* (Дволикий Янус – давньоримський бог, якого зображували з двома обличчями, зверненими в протилежні боки) – підступна людина, дворушник; *all-seeing eye* (всевидюче око) – той, хто все бачить і помічає, дуже пильна, уважна людина.

- Фразеологізми-назви понять і реалій. Наприклад: *Attic salt* (амттична сіль) – тонкий дотеп, вишуканий жарт; *baptism of fire* (бойове хрещення) – дебют у бою, перше серйозне вдале випробування у справі; *in the wide world* (на білому світі) – навколишній світ з усіма його радощами та неприємностями; *Archimedean lever* (важіль Архімеда) – рушійна сила, поштовх до певних дій; *laurel wreath* (лавровий вінок) – символ перемоги, привітання і нагородження переможця після тривалих, нелегких змагань, тощо.

- Фразеологізми міфологічного походження. Наприклад: *Augean stables* (Авгійові стайні – у давньогрецькій міфології стайні царя Авгія, що їх не вичищали 30 років і які дужий Геракл вичистив за один день; украй забруднене місце, занедбані справи) – дуже брудне приміщення, щонебудь занедбане, гармидер, безлад у справах; *the heel of Achilles* (Ахіллесова п'ята – єдине вразливе місце на тілі найхоробрішого героя Троянської війни) – дошкульне місце, слабкість; *pillars of Hercules* (Геркулесові стовпи – дві скелі обабіч Гібралтарської протоки, які увічнюють подвиги Геракла і містяться на краю світу) – межа чогось, тяжка праця, вимагаюча надприродних зусиль; *Herostratus fame* (Геростратова слава – лиха слава давнього грека, який прагнув будь-що увічнити своє ім'я і в 356 р. до н. е. спалив храм Артеміди в Ефесі) – ганебна слава, здобута непорядним або злодійським способом, руйнація культурних цінностей; *Gordian knot* (Гордіїв вузол) – складна ситуація, заплутане питання. *Розрубати Гордіїв вузол* означає “вирішити пекучу проблему, швидко, сміливо, рішуче знайти вихід із скрути”; *sword of Damocles* (Дамоклів меч – за давньогрецькою легендою, меч, підвішений на кінській волосині на час бенкету над головою заздрісника Дамокла) – постійна загроза, небезпека; *Greek gift* (Дари данайців) – пекельні дарунки, які призводять до гибелі тих, хто їх отримує; *rope of Ariadna* (нитка Аріадни) – провідна нитка, керівна думка, спосіб, який допомагає гідно вийти із проблематичних обставин, розв'язати важке завдання; *Pandora's box* (скринька Пандори) – вмістилище зла, лиховісний дарунок; *Hannibals oath* (Ганнібалова клятва) – незламний намір боротися до останнього подиху, тощо.

- Фразеологізми, пов'язані з історичними подіями чи хронологічними межами подій. Наприклад: *the Golden Age* (Золотий вік) – етап максимального розквіту науки і мистецтва в історії народу, держави; *geese saved Rome* (гуси Рим урятували) – вчасне попередження про потенційну небезпеку; *to cross the Rubicon* (перейти Рубікон) – зробити безповоротний крок, прийняти остаточне рішення, перейти межу дозволеного, вторгнутися на чужу територію; *Trojan horse* (троянський кінь) – хитрі дії, підступні засоби боротьби, каверзний задум проти ворога, що провіщає переможцеві недостойну перемогу та ганебну славу; *from A to Z* (від А до Я, від альфи до омеги) – від початку до кінця; *alpha and omega* (альфа й омега) – початок і кінець чогось, існування когось тощо.

Дослідженням установлено, що до складу низки фразеологізмів увійшли власні імена міфологічних та історичних персонажів (*Archimedean lever*, *Augean stables*, *Herostratus fame*, *the heel of Achilles*, *pillars of Hercules*, *Herostratus fame*, *Gordian knot*, *rope of Ariadna*, *Pandora's box*, *etc.*), котрі стали загальними назвами. При цьому перетворення власного імені в загальне ґрунтується на якісній зміні комунікативного навантаження слова, тобто на переході від позначення окремого предмета до узагальненого позначення класу однорідних предметів. Найчастіше їхнє нове значення ґрунтується на акцентуації однієї з ознак, притаманних первинній семантиці, на посиленні однієї з основних рис на тлі перенесення значення на якусь узагальнену особу, об'єкт. Наприклад, *Hercules* – 1) наділений могутньою силою міфологічний герой, котрий здійснив 12 подвигів; 2) надзвичайно сильна, м'язиста людина [5, с. 87].

В англійській мові наявні фразеологізми античного походження, яким властиве вживання в переносному значенні. Наприклад, *bottomless barrel* (бездонна бочка, бочка Данайд) – нескінченна робота (в давньогрецькій міфології 50 дочок аргоського царя Даная, які вбили своїх чоловіків, за що були приречені наповнювати водою бездонну бочку) – те, що вимагає істотних і

довготривалих зусиль, які в результаті виявляться марними, або в переносному значенні – безмежний, нескінченний, усеосяжний; *the Golden Fleece* (золоте руно) – (в давньогрецькій міфології – золота бараняча шкура), в переносному значенні – те, що має найвищу якість, є найціннішим.

Особливістю деяких фразеологічних одиниць є термінологізація, тобто використання в якості термінів і номенклатурних одиниць. Найбільша кількість термінів утворилася на основі імен міфологічних персонажів античності, що ввійшли в ужиток таких сфер науки, як історія, біологія, зоологія, астрономія, хімія, інформатика тощо. Так, наприклад, античний фразеологізм *Trojan horse* (троянський кінь) дав назву програмі, здатній під'єднуватися до інших програм комп'ютера та викликати збої в їхній роботі, так званий “комп'ютерний вірус”. У результаті термінологізації фразеологізм одержав новий семантичний статус та ще одну сферу вживання.

Підсумовуючи вищевикладене, відмітимо, що аналіз фразеологічних одиниць античного походження в англійській мові дозволив систематизувати чотири основні групи фразеологізмів, як-от: фразеологізми, що позначають особистісні якості, риси, властивості людей; фразеологізми-назви понять і реалій; фразеологізми, пов'язані з історичними подіями; фразеологізми міфологічного походження.

Детальну характеристику кожної з означених груп фразеологізмів убачаємо перспективним напрямком подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич В. В. Русско-английский фразеологический словарь / В. В. Гуревич, Ж. А. Дозорец. – М. : Эксмо, 2004. – 656 с.
2. Олійник І. С. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник / І. С. Олійник, М. М. Сидоренко. – К. : Радянська школа, 1991. – 323 с.
3. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ. – К. : Вища школа, 2005. – 430 с.
4. Скубашевская О. С. Лексические единицы античного происхождения в украинском и английском языках / О. С. Скубашевская // Типологія мовних значень у діхронічному та зіставному аспектах : зб. наук. пр. – Донецьк : ДонДУ. – 2000. – Вип. 3. – С. 87–103.
5. Скубашевская О. С. Семантические и структурные особенности лексических единиц античного происхождения в английском языке / О. С. Скубашевская // Вісник Донецького Університету. – Донецьк : ДонДУ. – 2000. – № 1. – С. 136–148.

Summary

The article deals with the analysis of English phraseological units of ancient origin. Four main groups of such phraseological units are distinguished and analysed.

Key words: idiomatic expression, phraseological units of ancient origin, groups of phraseological units of ancient origin.

Антоніна Таборовець
(Науковий керівник – доц. Л. Л. Король)

ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ВИБОРУ ТИПУ ПРОЕКТУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: проект, метод, класифікація, тип, група, інформація, творчість.

Стрімкі зміни у сфері освіти, націлені на успішність у наукових та економічних досягненнях, спричиняють пріоритетність інформаційних технологій (ІТ) у світогляді сучасної людини. Саме тому останнім часом у ході розв'язання проблем, що стосуються освіти, працівники цієї сфери все частіше ставлять питання про застосування ІТ у навчальних закладах. Незважаючи на наявність багатьох суперечностей та невідповідностей у поглядах дискусантів, висновок більшості обговорень зазначеної проблеми формулюється так: школи України мають бути забезпечені не

лише новим технічним обладнанням, але й висококваліфікованими працівниками, котрим притаманні необхідні для пошуку нових форм і методів викладання творчі здібності.

Безперечно, інновації у процесі навчання дають учителеві можливість зробити урок цікавим для школяра, особливо, коли мова йде про уроки англійської мови. Не кожному вихованцеві легко дається вивчення мови, яка так відрізняється від рідної. Природним є те, що учень, який виявляє неабиякі здібності у ході вивчення точних наук, часто має проблеми, вивчаючи гуманітарні дисципліни, й навпаки. Основне завдання вчителя у подібних ситуаціях полягає в тому, щоб допомогти такому учневі подолати будь-які інтелектуальні та психологічні бар'єри на шляху до здобуття бажаного результату в навчанні. Метод проектів, на нашу думку, є інструментом, використання якого внаслідок утруднення. До таких, зокрема, належать: невпевненість у своїх силах, прогалини у знаннях, невмотивованість щодо вивчення дисципліни.

Ми вважаємо, що будь-яка цікава співпраця зможе згуртувати навіть той клас, який характеризують розмаїття інтересів і вподобань, високий рівень конфліктності й суперництва. Вибір методу проекту, як рушія навчальної діяльності учнів на уроках англійської мови, – це лише перший крок до успішного результату в навчанні. Другим кроком, який має зробити вчитель, є правильний вибір типу проекту. Це постає не лише одним із найважливіших, але й найскладнішим завданням, адже одна справа – відшукати те, що зробить навчання цікавим для однієї дитини, і зовсім інша – те, що зробить його цікавим для всього класу.

У ході дослідження проблеми нами були опрацьовані статті вітчизняних та зарубіжних педагогів, які розглядали аспекти використання методу проектів на уроках англійської мови (Е. Зіннуров, Т. Юдкіна, Н. Самойленко й інші). Типології проектів запропонували у своїх працях Н. Шевчук, В. Вересока, Н. Кочетурова й інші.

Однак проаналізовані наукові розвідки не вичерпують усіх ракурсів розгляду питання типології проектів. Отже, мета нашого дослідження – проаналізувати типи проектів, наявні в сучасній дидактиці, й вирізнити проекти, адекватні для використання їх на уроках англійської мови.

В. Вересока у своїй праці “Проектне навчання на уроках англійської мови як спосіб творчого розвитку учнів” пропонує таку класифікацію проектів: конструктивно-практичні, рольові й ігрові, інформаційні й дослідницькі, соціологічні, видавничі, сценарні, творчі [1, с. 2].

Учитель англійської мови Н. Шевчук дослідила такі типи проектів на уроках англійської мови: індивідуальні, колективні (парні, групові), дослідницькі, творчі, інформаційні, проекти з використанням комп'ютерних технологій та Інтернету, практичні.

Як бачимо, основним критерієм такого структурування є склад учасників навчальної діяльності. Універсальною класифікацією проектів вважаємо класифікацію, запропоновану Є. Полат. У класифікації за поданими критеріями виокремлено такі різновиди проектів:

1. *За методом, який переважає в проекті:* дослідницькі, творчі; прикладницькі, ігрові; інформаційні; практико орієнтовані.
2. *За характером координації проекту:* з очевидною координацією; з прихованою координацією.
3. *За характером зв'язку:* внутрішні (регіональні); міжнародні.
4. *За кількістю учасників:* особисті (індивідуальні); парні; групові.
5. *За тривалістю проведення:* короткочасні; середньої тривалості; довготривалі [3].

У процесі проектного навчання вчитель має “підштовхувати” учня до активного засвоєння знань, зацікавити його новим видом роботи, якому властивий колективний характер виконання завдань, насичення творчим змістом. “Реалізація методу проектів у практиці веде до зміни позиції вчителя. З носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної, дослідної діяльності своїх учнів” [4, с. 66]. Організуючи роботу учнів, учитель повинен ретельно продумати план досягнення бажаного результату, тож вибір типу проекту є надзвичайно важливим уже на етапі планування проектної діяльності.

Як було зазначено вище, не кожен школяр виявляє великі здібності до вивчення іноземної мови, і саме це повинно впливати на вибір типу проекту. На наш погляд, не індивідуальний проект, а групова робота дає змогу академічно слабшим учням компенсувати брак знань і невпевненість у собі, оскільки “проект дозволяє набувати соціального досвіду, досвіду роботи в групі, коли керівник проекту розподіляє обов'язки серед членів групи, а сильний учень допомагає слабшому” [1, с. 2]. Після захисту такого проекту вчитель обов'язково повинен відзначити тих учнів, які доклали найбільше зусиль для досягнення бажаного результату.

3-поміж інших типів проектів, ефективних у навчанні іноземної мови, відмітимо інформаційний. Під час проектною роботи учні збирають лінгвокраїнознавчу інформацію (про Велику Британію, США, Україну, про звичаї, культуру, видатних діячів), належно оформляють і публічно захищають свої презентації [6, с. 60]. Цей тип проектною діяльності буде цікавим не лише для учнів середніх та старших класів, але й для студентів, позаяк, на нашу думку, навіть про рідну країну неможливо знати все. Завжди можна знайти щось нове, цікаве, щоб поділитися власними відкриттями.

Проекти з використанням комп'ютерних технологій та Інтернету є, напевне, найефективнішими, адже спонукають до пошуку значних обсягів найновішої інформації про об'єкт дослідження. Але, враховуючи сказане вище, сільським учителям, слід удумливо використовувати такі проекти. Причина застереження в процесі навчання іноземної мови – відсутність доступу до Інтернету. Проект із використанням комп'ютерних технологій та Інтернету краще розробляти на уроці. Це допоможе зробити його цікавим і насиченим, дасть змогу учням відчувати себе дослідниками, першовідкривачами.

Практичні проекти можна вважати найдоступнішими, адже підготовка стіннівки чи постановка вистави не потребують особливих умов для втілення задумів та ідей у життя. Єдине, що, на нашу думку, є фундаментом успішного результату практичного проекту, – це бажання суб'єкта навчальною проектною діяльності.

Щодо творчого проекту, вважаємо, що такий можна не виокремлювати як окремий тип. Творчість повинна бути невід'ємним складником будь-якого виду навчальною діяльності школяра на уроці іноземної мови, а тому одне з основних завдань учителя – подбати про те, щоб кожен у процесі груповою роботи над проектом зумів зреалізувати особисті здібності. Погоджуємось із твердженням, що, внаслідок використання знань з інших галузей, не пов'язаних з іноземною мовою, учень розвиває основи аналітичного мислення, а відбираючи необхідний мінімум для виконання проекту, розвиває здатність спілкування, що, поза всяким сумнівом, знадобиться кожній людині в її майбутній професійній діяльності [1, с. 2].

Таким чином, проаналізувавши основні типи проектів, ми дійшли таких висновків:

- з огляду на критерій кількості потенційних учасників, найефективнішим на уроці іноземної мови є груповий проект. Його реалізація може стати гарантом високорезультативної роботи;
- у деяких школах сільської місцевості проекти із використанням комп'ютерних технологій та Інтернету бувають важкодоступними технічно;
- найдинамічнішою постає реалізація практичного навчального проекту;
- творчість має стати універсальним складником навчальною діяльності учнів на уроці іноземної мови, притаманним усім типам проектною діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вересока В. А. Проектне навчання на уроках англійської мови як спосіб творчого розвитку учнів / В. А. Вересока // Англійська мова та література. – 2007. – № 35. – С. 2–8.
2. Зіннуров Е. І. Робота над проектами під час вивчення англійської мови / Е. І. Зіннуров // Англійська мова та література. – 2004. – № 10. – С. 2–6.
3. Кочетурова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Электронный ресурс] / Наталья Кочетурова. – Режим доступа : <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>. – Название с экрана.
4. Кравченко Т. М. Використання методу проектів у навчанні спілкування англійською мовою / Т. М. Кравченко // Іноземні мови. – 2008. – № 4. – С. 66–70.
5. Сокол И. А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку / И. А. Сокол // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 16–21.
6. Шевчук Н. Використання проектною роботи на уроках англійської мови: спроба методичного посібника / Наталія Шевчук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 1. – С. 57–62.
7. Юдкіна Т. І. Використання методу проектів на сучасному уроці англійської мови / Т. І. Юдкіна // Англійська мова та література. – 2007. – № 11. – С. 4–7.

Summary

The importance of project type choice in teaching the English language is investigated in the article.

Key words: project method, classification of projects, types of projects.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АЛЮЗІЇ

Ключові слова: алюзія, алюзивний процес, метафора, натяк, цитація.

На сучасному етапі розвитку філології та перекладознавства велика увага приділяється комунікативній прагматиці. Вона характеризується тенденцією до вивчення мовних засобів в окремих мовленнєвих актах, що відображають різні типи інформації, зокрема приховану, яка не лише впливає на свідомість носіїв мови, а й формує стереотипи поведінки представників етносу. Одним із таких засобів є алюзія. Відомо, що слово “алюзія” з’явилося у багатьох європейських мовах ще у XVI ст. і походить від латинського *allusio*, що означає “гра слів” (“a play on words”) або ж “гра” (“game”) та споріднене з пізньолатинським *allusio*, що означає “гра по колу” (“to play around”) або “посилатися на щось” (“to refer to mockingly”). Сучасне поняття алюзії почало активно вивчатися лише наприкінці XX століття. Спроби побудови теорії алюзії виявляються складними і посідають центральне місце у таких лінгвістичних дисциплінах, як “Теорія референції”, “Стилістика”, “Поетика”, “Риторика”, “Лінгвокраїнознавство”.

Поняття “алюзія” досліджувалося в багаточисленних працях учених світу, серед яких – Р. Брауер (R. Brower) (алюзія в поезії А. Попа), К. Перрі (C. Perry) (алюзія в аспекті теорії мовленнєвих актів), У. Торнтон (W. Thornton) (алюзія в “Улісс” Дж. Джойса), Дж. Локранц (J. Lokrantz) (алюзія у творах В. Набокова), М. Тухарелі (роль алюзії в системі форми і змісту літературного твору), А. Мамаєв (алюзія як стилістичний прийом) та інші.

Не меншим виявилось й число науковців, які присвятили свої роботи вивченню різних аспектів алюзії. Так, Л. Машкова розглядає алюзію в аспекті філологічного коментаря, В. Чулкова і Т. Зілка (T. Zsilka) досліджують цей прийом у межах лінгвістики тексту, а І. Арнольд, І. Христенко, В. Москвін розробляли критерії поняття “алюзія”.

За визначенням І. Арнольд, алюзія – “прийом уживання якого-небудь імені чи назви що натякають на відомий літературний або історико-культурний факт”, – це стилістична фігура преференційного характеру, що спирається на екстралінгвістичні пресу позиції мовця і слухача, автора і читача, на історико-культурний компонент їх фонових знань [2, с. 208]. Практично погоджуючись із І. Арнольд, М. Абрамс визначає алюзію як коротке посилання (пряме або непряме) на певний літературний твір, сюжет або образ, а також історичні події з розрахунку на ерудицію читача, який має розгадати закодований зміст [3, с. 128–133].

Проаналізувавши декілька літературних джерел [5–6], можна дійти висновку, що єдиної точки зору на ідентифікацію стилістичного прийому алюзії немає. Тому взагалюючи проаналізовані визначення досліджуваного поняття, вважаємо правильним таке визначення алюзії: алюзія – це непряме посилання на який-небудь факт (особу чи подію), який є відомим для широкого загалу людей. Надалі ми будемо спиратися саме на нього. Непрямі посилання в літературі прийнято вважати маркерами алюзії, а тексти і факти дійсності, на які робиться посилання, – денотатами алюзії. Така інтерпретація алюзії характерна для праць І. Гальперіна та І. Арнольд.

Однією з невід’ємних характеристик алюзії є її зорієнтованість на реципієнта, отримувача текстової інформації. Доступність матеріалу, з якого створюється алюзія, є фактично єдиною гарантією ідентифікації її у тексті оскільки зазвичай вона вводиться у текст без посилань, пояснень і, як правило, не виділяється формальними маркерами. На відміну від інших образних засобів художньої виразності, в яких передбачається встановлення раніше невідомих зв’язків між об’єктами, в алюзії, навпаки, необхідні певні знання зв’язків між об’єктами, що описуються.

Визначаючи структурні особливості, вважаємо за важливе наголосити, що індикаторами алюзивного процесу можуть слугувати слово – *Achilles* (*Ахіллес*), словосполучення – *Wooden Horse of Troy* (*троянський кінь*), висловлювання – *Beautiful like Venus* (*Прекрасна як Венера*).

Опрацьовані нами літературні джерела дають підстави стверджувати, що серед наукового загалу неодноразово робилися спроби класифікувати алюзію за такими критеріями:

1) джерело алюзії:

– літературні – *the Scrooge Syndrome - allusion on the rich, grievous and mean Ebenezer Scrooge from Charles Dicken's "Christmas Carol"* (Синдром Скруджа – алюзія на багатство, скупність та нищість Ебеніза Скруджа з книги Чарльза Діккенса “Різдвяна пісня”);

– біблійні – *Plan ahead. It was not raining when Noah built the Ark. (Richard Cushing)* – *allusion on the biblical Ark of Noah* (План наперед. Ще не було дощу, коли Ной будував ковчег (Річард Кушінг) – алюзія на біблійний Нойів ковчег);

– міфологічні – *to guard something with Argus's eyes is an allusion on the giant Argus from Greek mythology, who watched over Zeus' lover Io* (стежити пильно як Аргус – алюзія, пов’язана з гігантом Аргусом із грецької міфології, що наглядав за Зевсовим коханням Іо);

– історичні – *to meet one's Waterloo is an allusion on Napoleons defeat in the Battle of Waterloo* (зустрітися з власним Ватерлоо є алюзією на Наполеонівську поразку в битві під Ватерлоо);

– побутові;

2) ступінь відомості алюзивного факту – *"15 minutes of fame", the allusion is to Andy Warhol's famous saying ("15 хвилин слави", алюзія на відомі слова Енді Вархолса)*;

3) наявність або відсутність національного забарвлення – *"Four score and seven years ago our fathers brought forth on this continent, a new nation, conceived in Liberty, and dedicated to the proposition that all men are created equal"* – *here, Lincoln refers to the American Revolution using an allusion to the date 1776, the year the Declaration of Independence was signed. Four score and seven years ago means eighty-seven years, since a score is twenty years. Eighty-seven years earlier than 1863 is 1776* [4, с. 158–167]. 1776 року наші “батьки Конституції” принесли нашому континентові, нову вільну націю, всі члени якої є рівними в своїх правах — тут Лінкольн використав алюзію, пов’язану з Американською революцією).

Серед основних аспектів, які становлять основу наукових розвідок, можна також назвати дослідження функцій алюзії. При цьому зазначимо, що алюзії виконують найрізноманітніші функції. У багатьох випадках важко передати точку зору або ставлення автора, тому досить часто алюзія буває виграшним стилістичним прийомом, позаяк вона здатна не тільки натякнути, зорієнтувати, направити читача у потрібному напрямі, але й привернути його увагу.

Завдяки алюзії можна передати драматизм тієї чи іншої ситуації, підкреслити необхідність, актуальність розв’язання якоїсь проблеми тощо. Разом з цим ніби закликати реципієнта до усвідомлення важливості інформації, яка подається через призму власного сприйняття.

Серед різних класифікацій функцій, притаманних алюзії в тексті або в усному мовленні, здійснили спробу запропонувати свою класифікацію, яка, на нашу думку, є універсальною і розкриває основні можливості цього поняття, а саме:

– ідеологічна;

– функція передачі специфіки національного менталітету;

– функція підсилення гостроти проблеми;

– функція відтворення суспільно-політичної атмосфери;

– полемічна функція, основана на створенні ефекту іронії;

– функція елементів конотації: експресивність, емотивність, оцінність і стильова диференціація.

Уживання алюзії перш за все спрямоване на досягнення гумористичного, іронічного та комічного, поетичного та художнього ефекту.

Варто зазначити, що багато дослідників споріднюють поняття “цитатація” і “алюзія”, але їх потрібно розрізняти, оскільки цитату можна визначити як свідому, дослівну, експліцитну передачу тексту з іншого літературного чи наукового твору (тобто – відкрите посилання). Алюзивне цитування не підпорядковується законам наукового цитування, мета якого – підтвердити походження викладених думок. В алюзивному цитуванні дуже часто навмисно не вказується джерело цитованого тексту. Воно варіюється, обігрується, щоб пристосуватися до потреб реалізації прагматичної настанови. Таким чином, алюзію можна визначити як певного роду перетворення класичної цитати.

Алюзія та цитатація вважаються сталими виразами, тому що вживаються лише в певних актуальних для них випадках. Алюзії використовуються в різних стилях мовлення, але їх функції однакові. Розпізнати алюзію не завжди легко, але найбільш широкоживаною та притаманною вона є для публіцистичного стилю, наприклад заголовок статті *"Pie in the sky" for Railmen* (Більшість жителів США та Британії знають рядки пісні робітників: *"You'll get pie in the sky when you die"*) є алюзією, що означає безкінечні обіцянки [4, с. 439].

Якщо переглянути книги із стилістики, то можна зіткнутися з поняттям алюзії як специфічним різновидом метафори. Хоча ці два поняття й мають спільні форми вираження (слово, частина речення і т. п.), варто не забувати про те, що метафора є стилістичним прийомом, котрий характеризує взаємодію між логічним та контекстуальним значеннями слова, що базується на подібності між об'єктами при їх порівнянні [1, с. 115].

Загалом проблема дослідження поняття “алюзія” є досить цікавою та актуальною, адже з розвитком тієї чи іншої мови відбувається поповнення нормативної лексики, в якій чільне місце посідають алюзії. Вони проникають у всі сфери суспільства: ЗМІ, побут, політику, літературу – та допомагають донести певну інформацію, передати зміст для реципієнта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка : учеб. для вузов / Ю. М. Скребнев. – М. : Астрель, 2003. – С. 115.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Флинт, 2002. – 384 с.

Марина Шакланова

(Науковий керівник – О. Ф. Піскова)

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ЗООМОРФІЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ

Ключові слова: фразеологізми, фразеологізми-порівняння, фразеологізми-метафори, назви тварин і птахів

Зооморфічні фразеологізми знаходяться у тісному взаємозв'язку з культурними традиціями, народними звичаями. Зооморфізми, тобто назви тварин і птахів, як окремі лексичні одиниці, як компоненти стійких виразів широко представлені у всіх мовах світу й відносяться до найдавніших і найпоширеніших. У зоолексичній якравіше, ніж у будь-якій іншій області мови, відбиваються особливості осмислення реальності. Характерно, що зооморфізми у різних мовах описують по-різному якості характеру, зовнішності, стилю поведінки людини. Це свідчить про індивідуальність образного мислення певного народу, що являє собою складний асоціативно-психологічний процес, а також про відмінності в ціннісній картині світу різних етносів. Зоонімічна лексика як об'єкт дослідження заслуговує на особливу увагу ще й тому, що, підкоряючись нормам мови, вона утворює специфічну підсистему, всередині якої виникають свої закономірності, що потребують детального вивчення. Незаперечним є той факт, що в мові закріплюються саме ті образні вирази, які асоціюються з культурно-національними еталонами, стереотипами. Вивчення теоретичного матеріалу доводить, що, незважаючи на поширеність та певну універсальність зоонімічної лексики в мовах світу, дослідження в цій області нерідко носять обмежений характер. Це обумовлює актуальність роботи, в якій на основі аналізу семантики назв тварин отримані нові дані про ціннісну картину англійського та українського етносів.

Мета дослідження – на основі аналізу семантики назв тварин, зафіксованих у лексико-фразеологічній системі англійської мови, виявити специфіку ціннісної картини світу англійського етносу й порівняти з аналогічною ділянкою в українській лінгвокультурі.

Теоретичною базою для статті слугували роботи ряду дослідників-лінгвістів, що розглядають проблеми лінгвокультурології (В. В. Воробйов, В. Г. Костомаров, Ю. С. Степанов, В. А. Маслова, М. С. Колесникова, Д. О. Добро-вольский, В. І. Постовалова та ін.), проблеми фразеологічної семантики (В. М. Мокієнко, А. М. Мелерович, Н. Ф. Алефіренко та ін.), проблеми вивчення назв тварин і птахів (А. В. Парій, Д. М. Марданова, А. В. Гура, М. А. Зубова, Т. В. Козлова та ін.).

Проблеми фразеологічної семантики розглянуті в цілому ряді робіт (В. М. Мокієнко, А. М. Мелерович, Н. Ф. Алефіренко, Ю. П. Солодуб). Фразеологізми – таке ж об'єктивне явище мови, як і слова. Склад таких виразів, незважаючи на історичні зміни, у цілому стійкий, єдиний, як стійкий і єдиний склад лексичних одиниць мови [1, с.110]. Внаслідок цього перед вченими постає проблема співвідношення лексичного й фразеологічного значень, проблема семантичних особливостей фразеологічних одиниць, формування фразеологічного значення в цілому. Семантичну структуру фразеологізму можна уявити як мікросистему, всі елементи якої перебувають в тісному взаємозв'язку між собою.

Специфіку мовної картини світу національних мов можна вивчати не тільки на тлі мовних картин світу інших мов, але й на тлі наукової картини світу [2, с.213–214]. У такий спосіб роль об'єктивної картини світу виконує наукова картина світу, що є дійсно об'єктивною. Наукова картина світу – плід пізнавальної діяльності людства, що відбиває знання суспільства про

світ. Мовна картина світу, навпаки, завжди суб'єктивна й фіксує сприйняття, осмислення, розуміння світу конкретним етносом на етапі формування мови [2, с. 213].

Фразеологізми народжуються в результаті осмисленої необхідності знайти знакове вираження для певних подій, відчуттів, ситуацій, які тісно пов'язані з самою людиною, з поведінкою людей у суспільстві, з відносинами між людьми. Існує думка про те, що фразеологія твориться певним соціумом, характеризується його особливостями, несе відбиток національної культури.

Для порівняння логічної організації фрагменту живої природи наукової й мовної картин світу із тлумачних словників англійської мови були відібрані назви тварин і птахів (290 назв). Далі з отриманих даних були відібрані ті назви тварин і птахів, які мають також переносне значення, що вказує на певну якість, притаманну людині. Саме ці назви тварин і птахів найбільш рельєфно відбивають національно-культурну специфіку англійського етносу. Зазначені назви тварин і птахів відбивають, з одного боку, наукову картину світу повсякденної свідомості, а з іншого боку, малюють цілісну національно-мовну картину світу.

Згідно з отриманими даними із 160 назв тварин національно-мовну картину світу англійців представляють 26: *ass, bear, beaver, bull, cat, cow, dog, donkey, fox, goat, hare, hog, horse, lamb, lion, monkey, mouse, mule, pig, rabbit, rat, sheep, skunk, squirrel, tiger, wolf*, а також із 120 назв птахів національно-мовну картину світу відбивають 17: *chicken, cock, coot, crow, dotterel, dove, duck, eagle, goose, hawk, hen, jay, magpie, parrot, peacock, pigeon, rook*. Саме ці назви тварин і птахів асоціюються у свідомості англійців з певними рисами характеру людини. Дослідження назв тварин, що мають переносне значення, дозволяє реконструювати одну з найважливіших ділянок національно-мовної картини світу англійського етносу.

Наведемо приклад аналізу розглянутих назв тварин і птахів. У семантичній структурі назви тварини *bear* (*ведмідь*) можна виділити наступні семантичні ознаки:

- *clumsy*
- *churlish*
- *ill-mannered*

Ці три семи дають інформацію про три негативні якості, притаманні людині: “незграбний”, “грубий”, “невихований”. 1) *as gruff as a bear*

2) *as cross/surly/sulky as a bear*

3) *play the bear*

- *having bad manners*

4) *like a bear with a sore head*

- *acting with irritation*
- *quarrelsome– ill-bred*
- *abusive conduct*

В якості ще однієї ілюстрації розглянемо семантичну структуру назви свійської тварини *hog* (*кабан, свиня*), що за даними тлумачних словників містить сему *greedy*, яка позначає певну якість людини: “жадібний”:

1) *eat like a hog clumsy*

3) *play the hog*

- *selfish*
- *mean*

4) *a hog in armour*

- *inappropriate*
- *strange appearance and manner*
- *gluttonous*
- *greedy*

2) *like a hog on ice*

Найбільш вживані англійцями назви тварин і птахів склали 45 назв, серед яких 13 імен диких тварин: *ass, bear, beaver, fox, hare, lion, monkey, mouse, rat, skunk, squirrel, tiger, wolf*, 12 назв свійських тварин: *bull, cat, cow, dog, donkey, goat, hog, horse, lamb, pig, rabbit, sheep*, 13 назв диких птахів: *coot, dotterel, dove, eagle, hawk, jay, lark, magpie, nightingale, peacock, pigeon, rook, vulture*, 5 назв домашніх птахів: *chicken, cock, goose, hen, duck*.

Зазначені назви тварин англійської мови були зіставлені з відповідними назвами тварин в українській лінгвокультурі. В результаті порівняльного аналізу встановлено, що ряд назв тварин в

українській лінгвокультурі не є зоометафорами: *бобер, скунс, сойка, грак, гриф, жайворонки, яструб, качка* відбивають тільки наукову картину світу. Отже, 45 назвам тварин в англійській мові з переносним значенням, що позначають якості людини, в українській лінгвокультурі відповідають тільки 26 назв.

В якості зоометафор, що позначають різні якості людини, нами були розглянуті 26 назв тварин, властивих для української лінгвокультури, серед яких 9 назв диких тварин: *мавпа, осел, ведмідь, лисиця, заєць, лев, миша, білка, вовк*, 10 назв свійських тварин: *бик, кішка, корова, собака, коза, кінь, ягня, свиня, кролик, вівця*, 4 назви диких птахів: *голуб, соловей, сорока, павич*, 3 назви домашніх птахів: *півень, гусак, курка*.

Аналіз фактичного матеріалу дозволив виявити такий цікавий факт: виділяється ряд назв тварин і птахів, які позначають тільки позитивні якості, властиві людині. Так, назва дикої тварини – *squirrel (білка)*, свійської тварини – *lamb (ягня)*, диких птахів – *dove (голуб)*, *eagle (орел)*, *nightingale (соловей)*, *lark (жайворонки)* асоціюються в англійців тільки з позитивними якостями.

Говорячи про специфіку світосприймання англійського й українського етносів, у першу чергу слід зазначити, що в українській лінгвокультурі зафіксовано більше зовнішніх негативних ознак, ніж в англійській. Можливо, це свідчить про те, що українці частіше звертають увагу на недоліки в зовнішньому вигляді людини, більш критично підходять до цього питання. В англійців простежується тенденція до засудження поведінкових негативних ознак, хоча для українського етносу це менш властиво.

Якості, що викликають найбільше осудження у англійців: *дурний, боягузливий, ненажерливий, незграбний, підлий, безжалісний, боязкий*. У меншій мірі засуджуються в англійському етносі такі негативні ознаки: *хижий, метушливий, упертий, небезпечний, підступний, егоїстичний, жадібний, грубий, агресивний, пихатий, похмурий, невихований*. Найбільш осуджуваними якостями людини в українському етносі є: *дурний, упертий, хитрий, боязкий*. Менший осуд мають такі якості людини, як *брудний, підступний, лицемірний, улесливий, злий, бідний, похитливий*.

Отримані дані дозволили виявити позитивні якості, властиві ціннісній картині світу тільки англійського або українського соціуму.

Порівняння позитивних якостей, притаманних людині, за допомогою назв тварин в англійській й українській лінгвокультурах, дозволило виявити деякі особливості світосприймання в англійському й українському етносах. Так, для українців особливо важливими виявляються поведінкові якості людини. Цікаво, що відмінності носять не стільки кількісний характер, скільки якісний. Зазначені позитивні поведінкові ознаки, схвалювані англійцями, більш відносяться до матеріальної сторони життя (*відомий, щасливий*), що стосується українців, то в першу чергу в людині цінуються духовні якості (*вірний, ласкавий, ніжний*).

Таким чином, можна стверджувати, що набір якостей, які відносяться до числа достоїнств англійського й українського етносів, істотно різниться. Разом з тим виділяється ряд якостей, які однаково схвалюються в обох лінгвокультурах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова И. В. Инвективная лексика в английском языке / И. В. Волкова. – М. : “Высшая школа”, 2005. – 424 с.
2. Кунин Ф. В. Курс фразеологии современного английского языка / Ф. В. Кунин. – М. : “Высшая школа”, 1996. – 380 с.
3. Англо-український фразеологічний словник / [уклад. К. Т. Баранцев та ін.]. – К. : Знання, 2005. – 1056 с.

Summary

The article deals with the analysis of English and Ukrainian names of animals and birds. Comparative phraseological units and metaphoric phraseological units are considered in this work.

Key words: phraseological units, comparative phraseological units, metaphoric phraseological units, names of animals and birds

Оксана Шкіль
(Науковий керівник – О. Ф. Піскова)

МОЛОДІЖНА МОВА НІМЕЧЧИНИ

Ключові слова: молодіжна мова, сленг, лексична одиниця, запозичення, словниковий склад, мова-джерело, мова-рецептор

Молодіжна мова Німеччини (Jugendsprache) – об’єктивно існуюча мова, яка вже в 19-му столітті стала цікавити філологів, але лише протягом останніх десяти-п’ятнадцяти років зробилася предметом інтенсивних досліджень у філології, соціології, психології. У статті зроблена спроба дати уявлення про молодіжну мову Німеччини україномовному читачеві, насамперед студентам, школярам та батькам. Для школяра, що потрапив у незнайомий лінгвістичний колектив зі своїми традиціями, правилами висловлювань, необхідно хоча б приблизно навчитися оцінювати відтінки висловлювань, щоб побудувати правила власної поведінки, а також укріпити свою позицію в колективі.

Мета дослідження: дати загальні поняття про молодіжну мову, проаналізувати тенденції її розвитку, розглянути основні функції молодіжної мови Німеччини. Відповідно до цієї мети наголос зроблено саме на шкільну й студентську мову.

Філологи й соціологи ведуть численні дискусії про правильність методів дослідження молодіжної мови, про те до якої лінгвістичної категорії вона повинна бути віднесена, про функції, які вона виконує, і навіть про те, чи існує вона взагалі (як цілісне явище), тобто чи виправдане узагальнююче позначення Jugendsprache.

При віднесенні молодіжної мови до лінгвістичної або соціологічної категорії використовують поняття Gruppensprache (мова групи), Jargon, Slang, Soziolekt (соціальний діалект), Variett (варіант мови, підсистема мови) [2, с. 46]. Для непрофесіонала кожен із цих термінів означає зрештою різновид класичної німецької мови, характерної для молоді в цілому, проте з віковими, соціальними й регіональними розмежуваннями. Найголовніший мотив у вживанні молодіжної мови – потреба в самоствердженні й самоідентифікації. Тяга до незалежності від дорослих, особливо, учителів і батьків, пошук власного „я”, прагнення до самоствердження серед однолітків – все це характерно для молодих людей, особливо для підлітків 12–14 років; бо саме в цьому віці вони прилучаються до молодіжної мови.

Молодіжна мова виконує різноманітні функції, і важко сказати, яка з них важливіша, тим паче, що вони взаємозалежні. Оскільки в основі лежить потреба в самоствердженні й самоідентифікації, виникають функції протесту й відмежування, мова є знаряддям захисту й протесту проти оточення і його норм, а разом з тим – засобом відмежування від світу дорослих. Дослідження показали, що в розмовах школярів із батьками й учителями діти використовують “свою” мову саме в тих випадках, коли почувають необхідність у самозахисті.

Молодіжна мова служить свідченням приналежності до своєї групи, тим самим виконує розпізнавальну функцію. Вживання мови в групі служить також для підтримки престижу й статусу в колі товаришів – це функція самоствердження.

Дослідники наголошують, що молодіжна мова виконує функцію викиду надлишкових емоцій, що забезпечує зняття напруги. Наступна ігрова функція молодіжної мови відбиває потребу в грі й потребу створити щось нове (власне), що так властиво молодим людям [1, с. 159].

Величезну роль відіграє також пряма функція мови як засобу спілкування – комунікативна функція. Молодіжна мова більш економічна й зручніша для розмови, ніж нормативна стандартна мова, вона краще пристосована для вираження особистих почуттів, настроїв, сприяє невимушеній обстановці. Слід додати, що конспіративна функція, характерна особливо для злодійського жаргону, не властива молодіжній мові, хоча при великому бажанні її можна спостерігати у прізвиськах учителів та інших дорослих.

Припускають, що молодіжна мова зародилася разом з появою перших університетів у німецькомовному просторі, тобто, у другій половині 14-го століття. Перші задокументовані прояви німецької студентської мови датовані початком 16-го століття. В епоху Реформації студенти стають більш самостійними, розпорядок їхнього життя стає більш вільним; це допомагає розвитку студентської мови. В 17–18 століттях усіх студентів називали по-німецькому “буршами” (Burschensprache). Це стає настільки помітним явищем, що із середини 18-го століття цій мові присвячують спеціальні словники. Характерними для тодішньої студентської мови є запозичення із грецької й, особливо, з латинської мови. Результатом була якась розмовна суміш німецької й латини, “makaronisches Latein”, у якій класичні високопарні поняття поєднані із грубуватими розмовними виразами, наприклад, Schnabrianer (замість Schnapsbruder) – п’яниці. На

зразок Гомерівського епосу виникли слова, наприклад, Schimpfiade (замість Schimpferei) – безперервна лайка, Sauhundiade (замість Zoterei) – непристойності. Згодом деякі слова студентської мови входили в класичну німецьку мову. Ось один із прикладів. Від латинського реппа (перо) утворилося слово Pennal – в 17-му столітті воно було глузливою назвою студента першого семестру, що ретельно записував лекції. Із множини – die Pennler – вийшов der Pennler – школяр, а звідси – das Pennal – будинок школи [4, с. 84].

Обігрувалися й біблійні поняття. Студенти-теологи одержали прізвисько Bibelhusaren, історію церкви називали Ketzerhistorie. (Ketzer – еретик). Зі студентської мови прийшло слово “філістер” у значенні “міщанин”.

Лише на початку 20-го століття предметом уваги стає не тільки студентська, але й шкільна мова: перше дослідження (“Pennlersprache”) було надруковано в 1910-му році [3, с. 204]. Систематичні дослідження молодіжної мови розпочалися в Німеччині лише в другій половині 20-го століття, і тільки з 90-х років крім лексикологічного підходу розробляються інші підходи, зосереджені на з’ясуванні сфер застосування молодіжної мови, на її функціях, на вікових, соціальних і регіональних особливостях, а також на тенденціях її розвитку й взаємозв’язку із стандартною мовою.

Форми прояву молодіжної мови – це, насамперед, усне мовлення, а також письмова мова шкільних і студентських газет і журналів, особливо так званих Fanzines (Fanzine від англійських слів fan і magazine – некомерційний журнал “фанатів”, тобто шанувальників чого-небудь) і нарешті, в останні роки – чати в інтернеті. (Сюди варто було б додати й “есемески” [SMS = Short Message Service]).

Відзначають декілька способів використання молодіжної мови: для загального спілкування, для спілкування між молодіжними групами, для спілкування з навколишнім світом дорослих. Відомо, що молодіжна мова найширше застосовується у вільній, неформальній обстановці при довірливих взаєминах між співрозмовниками.

У своїх діалогах однокласники часто називають своїх однолітків займенниками *die, der*, що забезпечує необхідне для лихослів’я дистанціювання від особи. Наприклад, *die hat die da vollgequatscht* – вона її зовсім заговорила.

Ознаками молодіжної мови, які привертають на себе увагу дорослих є яскрава образність, виразність, спрощена побудова фраз. Так, характерні перебільшення (*wahnsinnig* замість *großartig*; *affengeil* замість *unbertrefflich*), подвоєння визначень (*tierisch gut, echt brutal*).

Типове використання вкорочених слів (наприклад *Ziggi* замість *Zigarette*, *Konzi* замість *Konzert*, *funzen* замість *funktionieren*) під девізом “навіщо попусту витратити час на довге слово, якщо досить і двох складів?”. Ось приклад із середини минулого століття зі словника 1970 року: *Kuli* замість *Kugelschreiber* (втім, це скорочення походить від торговельної марки ручки із чорнилом – *Tintenkuli*).

Нові слова створюються не тільки шляхом скорочень, але й багатьма іншими способами. Зокрема відзначають:

- По’єднання слів (*Schrumpfelrose* [суха троянда] – пожила дама; *Fossilscheibe* [старий диск] – старовинна патефонна пластинка);
- використання підсилюючих префіксів перед основним словом, таких як *extra-, hyper-, mega-, ober-, super-, spitzen-, ultra*;
- додаванням суфіксів, у тому числі штучних, наприклад – *o (Randalo) –ero (Gitarrero)*;
- перекручування іншомовних слів, наприклад, *abcoolen* – від англійського *cool* (холодний, спокійний) – охолонути, заспокоїтися; *supporten* – замість англійського *support* – підтримувати, сприяти.

Особливої уваги заслуговують іронічні позначення з використанням відомих слів у новому змісті: *Folterkammer* (камера катувань) – спортивний зал; *Rauchenmelder* (сигналізатор диму) – учитель, що перевіряє, чи не курять в школі; *Umdrehung* (оборот, виток) – зміст алкоголю в напої.

Серед іншомовних запозичень англіцизми залишаються на першому місці, однак сьогодні стає помітним вплив турецької мови. Серед молодих людей з етнічних меншостей, особливо з турків, виникають нові слова й вирази на базі двох мов, німецької й турецької, які застосовуються спочатку в етнічно змішаних групах (шкільних класах), а потім і в чисто німецьких групах. Зокрема, з’явилося турецьке *ama* замість німецького *aber*; перетворення *Tussi* (дівчина, подруга) в *Tuss* також приписують турецькому впливу [4, с. 134].

Одна із причин широкого використання “молодіжних” слів і виразів – потреба в неформальній, більш яскравій і виразній мові, ніж це дозволяє стандартна (нормативна) мова.

Молодіжна мова передає, з одного боку, специфіку життя кожного даного покоління молоді, служить як для відмежування від світу дорослих, так і для групової ідентифікації. З іншого боку, молодіжна мова впливає на розвиток стандартної мови. Зокрема, засоби масової інформації, що нерідко підіграють молоді, а також реклама, що свідомо застосовує молодіжну мову, розраховуючи на відповідні категорії споживачів.

Більшість слів і виразів молодіжної мови з часом зникають, але деякі з них виживають, і те, що вчора було порушенням мовної норми, сьогодні виявляється вже загальноприйнятим. Досить порівняти два видання тлумачного словника німецької мови Duden 1989 і 2003 років, щоб побачити, скільки колись винятково “молодіжних” слів і виразів увійшло в сучасну стандартну німецьку мову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Степанова М. Д. Теоретичні основи словотвору в німецькій мові / М. Д. Степанова, В. Фляйшер. – М. : Вища школа, 1984. – 264 с.
2. Androutsopoulos J. K. Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu Ihren Strukturen und Funktionen / J. K. Androutsopoulos. – Frankfurt / M. : Peter Lang Europischer Verlag der Wissenschaften, 1998. – 196 s.
3. Augstein S. Funktionen von Jugendsprache. Studien zu verschiedenen Gesprächstypen des Dialogs Jugendlicher mit Erwachsenen. / S. Augstein. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1998. – 326 s.
4. Ehmann H. Endgeil. Das vollkorrekte Lexikon der Jugendsprache / H. Ehmann. – München : Verlag C. H. Beck, 2005. – 242 s.

Summary

The wide-aspect research of jargon and slang in modern German grounded on the material of dictionaries is held. The main groups of such words and the ways and means of their penetration in German are defined. The analysis of slang according to subject criteria is held.

Key words: jargon, slang, vocabulary, lexical units, borrowings, basic word stock, language-source, language-receptor.

Дарія Христенко

(Науковий керівник – ст. викл. Л. М. Черчата)

ROLE OF PHONO-GRAPHICAL STYLISTIC DEVICES IN ADVERTISING

Ключові слова: стилістика, стилістичні прийоми, виразні засоби, графічні стилістичні прийоми, графон, усне мовлення, письмові тексти.

Stylistic knowledge is necessary nowadays for it helps people to comprehend linguistic vividness of any language both theoretically and practically. It broadens not only theoretical horizons of a learner but also teaches him the skill of competent reading on the one hand, and proprieties of situational language usage, on the other. Never mind whether you are a teacher or a writer, a journalist or a manager, a politician or an architect – stylistic knowledge is used by people in almost every sphere of modern life to say nothing of sphere of advertisement. Advertising cannot avoid using wide range of expressive means and stylistic devices to be efficient and effective.

The problem of studying the phenomenon of stylistic devices and their use in oral speech and written texts is extremely interesting and important. It was and still is under close attention of prominent scientists and researchers (I. Arnold, I. Galperin, V. Kukhareno, S. Skrebnev, L. Yefimov, T. Znamenskaya and others). A great number of books, theses, articles and other materials on the topic proves this and let us assume the latter not to get its final detailed discussion and exhaustive explanation. On that score analyzing stylistic devices in general and graphical stylistic devices in particular beyond all doubt could be of great interest for scientific research.

In fact, especially important place in the row of stylistic devices belongs to graphical ones. Because graphics makes primarily audible speech fixed and visible, helps a man to discover in it certain properties that could not have been noticed in fleeting oral discourse. It helps to perceive the information mentally.

Thus, graphical stylistic devices are used in many spheres of human activity and in different functional styles. Especially obvious use of them can be noticed in advertising. This business has not developed in equal measure in different countries and has a long history. In our time the advertisement occupies almost the main place in the life of society all over the world. One can well understand to have a success in this business he should be able to present the advertising material in the way attractive and memorable to buyer or user. Therefore, the graphical means and the use of possibilities of stylistic graphic form is the main aspect of the given article.

While reading newspapers and fiction texts, watching TV-programs or advertisements and titles of commercial firms we can observe the usage of such special type of phono-graphical stylistic devices as graphon. In spite of the fact that the given concept is still rather disputable, because it is not recognized or differentiated as separate kind of graphical stylistic devices by some scientists (I. Arnold, I. Galperin, V. Kukhareno), or is studied as a special component of phono-graphical stylistic devices by other, such a phenomenon exists and it should have a deep and thorough investigation [1, p. 3; 4, p. 6]. In scientific literature graphon is understood as “intentional violation of the graphical shape of a word (or word

combination) used to reflect its authentic pronunciation” [2, p. 6]. Sharing V. Kukhareno’s opinion, we’ll treat the given notion in the same way.

Nowadays graphon got a very wide spreading and summons a great interest from the point of view of its functioning both in modern literary texts and advertisements. The field of our attraction is advertising. This flavour of informality and authenticity brought graphon popularity with advertisers. Big and small eating places invite customers to attend their “Pik-kwik store”, or “The Donut (doughnut) Place”, or the “Rite Bread Shop”, or the “Wok-in Fast Food Restaurant”, etc. The same is true about newspaper, poster and TV advertizing: “Sooper Class Model” cars, “Knee-hi” socks, “Rite Aid” medicines. In the headings of American and English newspapers’ we can notice: “Tesco accused of ‘conning’ over price cuts”, “Sitt! Belt-uppp! Dogs get a new order”, “Pregnant ‘punchbags’”, “It’s crude, it’s dark, it’s gross and (to some) it’s very funny. It’s...NASTY TV”, “A former minister bets on conflict between the rich and the poor”. Very often graphon is used in the titles of commercial firms and companies, where can be found different variants and types of graphons. For example: “flybe.com”, “easyJet.com”, “2skills”, “The PERSONAL health SERVICE”, “TODAY TOMORROW TOYOTA”, “Non-Stop”, “AeroSvit”, “OUR AIRLINE”, “MusicРадио” and others. A recently published book on Cockney was entitled by the authors “The Muwer Tongue”; on the back flaps of big freight-cars one can read “Folio me”, etc.

There are many ways to use graphon to attract attention of buyers and users. Some researchers of advertising texts distinguish several special invented by advertisers methods of achieving the effect:

- including of letters from alphabet of English language in the graphical figure: “ЕПЦЕНТР”, “МАХимум”, “Агенство Wash дім”, “ArtМЕBEL”, “ЛомбаpD”;
- morphemic articulation of a word with the help of hyphen: “До-о-о-вгі економні розмови”, “Лінолеум-м-м-м!”, “Вишуканість для гур-р-р-манів”;
- using capital letters instead of usual ones: “П благодійний студентський бал “ДОПОМОГТИ ТАК ЛЕГКО”, “Хлопці обіцяють, що будуть влаштовувати нам ДЕНЬ САМОВРЯДУВАННЯ кожного року”, “Ну як пояснити дівчинці, чому ТАК боляче?”, “Я вийшла вперше на вулицю і була вкотре шокована: побачила людей з НУТРОЦАМИ”, “ВАЗ та ГАЗ у нас для ВАС!”, “СЛУХОВІ АПАРАТИ”;
- facultative quotation marks: “А ви кажете “розмови ”, та ще й про жінок. Не до того зараз”, “Змарнувавши цілий день на рух “не туди ”, ми зупинились у готелі в першому містечку, яке трапилось нам по дорозі ”, “Якщо чесно, похід в перукарню завжди був для мене жахливим стресом, тому що зазвичай стрижуть “не так” – просиш, щоб по довше, а виходить “як завжди ”;
- creating with the help of graphon a new lexical okasionisms: “РЕАЛізуй свою мрію!”, “ШарМ”, “ЧАТоманія”;
- marking of important part of the word with the help of different effects (for example color) to add some another sense: “СЮРПРИЗ”, “Модем від 1 грн” [3].

It must be admitted that the given above methods based on using graphon can be presented by experienced advertisers in different combinations.

Thus, the analyzed literary and Internet sources and examples of advertising texts prove the importance of using graphon as an effective stylistic device. It helps to make it easier for the reader to get the information in the necessary way. Additional visualization, differentiation of basic information with a help of key words organized and typed in accordance with desired ideas and tasks can be achieved by means of graphon. This was the reason for wide use of such kind of graphical stylistic device by advertisers all over the world.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 “Иностранные языки” / И. В. Арнольд. – Л. : “Просвещение”, 1981. – 295 с.
2. Кухаренко В. А. Практикум зі стилістики англійської мови. Підручник / В. А. Кухаренко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2003. – 160 с.
3. Мищенко Н. В. Графон как стилистический прием в современных печатных текстах (на материале русского языка) / Н. В. Мищенко. – Режим доступа : <http://library.krasu.ru/ft/ft/articles/0113962.pdf>.
4. Сковородников А. П. Графон. Вопрос риторический. Восклицание риторическое : Из материалов к энциклопедическому словарю “Культура русской речи” (пробные словарные статьи) / А. П. Сковородников // Речевое общение. – 2002. – Выпуск 4(12). – С. 205-217. – Режим доступа : <http://library.krasu.ru/ft/ft/articles/0070189.pdf>.
5. Galperin I. R. Stylistics / I. R. Galperin – Moscow : Vishaja Skola, 1981.
6. Style as a Specific Problem of Literary Translation. – Спосіб доступу: <http://piglet16.narod.ru/chapter1.html>.

Summary

Special attention in the article is given to the problem of studying the phenomenon of stylistic devices and their use in oratory and written texts as the extremely interesting and topical nowadays. The author accentuates especially important place graphical stylistic devices in general and graphon in particular take in the row and the

fact of their use in many spheres of human activity. It also touches upon some reasons of graphon's popularity with advertisers.

Key words: Stylistics, stylistic devices, expressive means, graphical stylistic devices, graphon, oral speech, written text.

Ольга Чернокал

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ КРАЄЗНАВЧОЇ ЕКСКУРСІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Ключові слова: екскурсія, краєзнавство, класифікація, спостереження, краєзнавчий принцип.

Якщо брати до уваги досвід навчання “мертвих мов” – давньогрецької та латини, то історія навчання іноземної мови налічує багато десятиліть. При цьому, як відмічає один з провідних дослідників історії методики викладання іноземної мови І. В. Рахманов, “...найдавнішим і в той же час найпримітивнішим був природний метод, який потім дістав назву “метод гувернантки” [5, с. 12]. Протягом століть методичний інструментарій навчання іноземної мови вдосконалювався й ускладнювався, поки в сучасній методиці під впливом низки факторів, як лінгвістичних, так і соціокультурних, поняття “навчання мови” поступово замінило нове поняття “навчання мови та культури”, в тому числі й культури міжособистісного спілкування суб’єктів, що належать до різних національних культур, але цікавих один одному з позиції загальної ерудованості, життєвого досвіду, фонових знань [3, с. 41].

Міжособистісне спілкування носіїв різних мов і культур може здійснюватися за умови, що суб’єкти спілкування прагнуть досягти взаєморозуміння. Але, як стверджують дослідники (І. І. Коваль, В. А. Слободянюк та інші), щоб бути рівноправним партнером міжкультурного діалогу, необхідно знати свою рідну культуру. В міжособистісному спілкуванні важливу роль відіграє обмін інформацією про традиції, звичаї, надбання свого народу. Іншими словами, це той пласт культури, який у фаховій літературі називається краєзнавством.

Проблему використання краєзнавчих матеріалів у процесі викладання різних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах, в тому числі й іноземної мови, було розглянуто на рівні досліджень методики, змісту та засобів навчання іноземних мов і міжкультурної комунікації (В. П. Беспалько, І. Л. Бім, М. Л. Вайсбурд, М. Х. Вессель, О. М. Гур’янова, М. С. Ільїн, І. І. Коваль, Н. Ф. Коряковцева, Л. Г. Кузьміна, Р. К. Міньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, Т. Ю. Тамбовкіна, Ю. Ф. Тарасов, С. Ф. Шатилов, А. В. Щепілова, В. О. Маслова, М. В. Барішніков, Є. М. Верещагін та інші).

За висновками вчених, є два види відкриттів: перший – відкриття нового, ще не відомого; другий – відкриття відомих уже істин, але невідомих для самого школяра. Особливість краєзнавчого пошуку – те, що самі учні стають дослідниками, в них виховується повага до історичних фактів, прагнення до самостійного пошуку.

З-поміж розмаїття форм краєзнавчо спрямованої навчальної діяльності, актуально вважаємо краєзнавчу екскурсію, котра слугує засобом удосконалення навчання іноземної мови.

Отже, за мету пропонованої статті ставимо аналіз класифікацій екскурсій та розгляд екскурсії як форми навчальної діяльності.

У процесі наукового пошуку було з’ясовано, що поняття “екскурсія” не має уніфікованого визначення в наукових та енциклопедично-довідкових джерелах. У “Тлумачному словникові” Володимира Даля слово “екскурсія” трактується як “проходка, прогулянка, вихід на пошук чого-небудь, для збирання трав тощо” [4, с. 30].

Н. П. Анциферов дефінізував екскурсію як “прогулянку, котра має на меті вивчення визначеної теми на конкретному матеріалі, доступному для спостереження” [7]. Професор Б. Є. Райков у своїй праці “Методика і техніка проведення екскурсій”, видрукуваній у 1927 році, відзначав: “Під екскурсією ми розуміємо вивчення об’єктів у місцях їхнього природного знаходження (локальний принцип) і в зв’язку з пересуванням у просторі (моторний принцип). Ці два пов’язані між собою принципи становлять сутність екскурсійного методу” [7].

В “Енциклопедичному словнику юного географа-краєзнавця” екскурсія тлумачиться як колективне відвідування кимось визначних об’єктів (місцевість, виробництво, пам’ятка культури, музей тощо) [4, с. 30].

Детальне пояснення терміна “екскурсія” дає “Велика радянська енциклопедія” (1933 р.): “Один із видів масової культурно-освітньої, агітаційної та навчальної роботи, що має на меті розширення і поглиблення знань підростаючого покоління...” [5, с. 15].

“Український педагогічний словник” С. Гончаренка визначає екскурсію як пізнавальний вид діяльності, що позитивно впливає на активне сприйняття людиною нових знань; як колективні

подорожі, походи до визначних місць, музеїв, промислових підприємств, сільськогосподарських виробництв, на історичні об'єкти з науковою, загальноосвітньою, культурно-освітньою метою [2, с. 257].

Привертає увагу й така дефініція: “Експерсія – це цілеспрямоване освоєння дійсності через аудіо-візуальне ознайомлення з тематично об'єднаними об'єктами на місцевості з допомогою експерсовода” [8].

Як бачимо, наявне розмаїття визначень не дає підстав для висновку про суттєві різництлумачення досліджуваного феномена. Деякі відмінності у формулюваннях зумовлені функціональними особливостями. Кожне визначення відобразило специфіку розуміння категорійної сутності експерсії на тому чи іншому етапі історичного розвитку.

Важливо відмітити, що уявлення про експерсію невпинно ускладнювались, аргументувалися мета, завдання, форми та сутність експерсійної діяльності. Можна стверджувати, що з прогулянки, яка мала за практичну мету (наприклад, пошук лікарських трав), експерсія трансформувалася в могутній засіб культурно-просвітницької діяльності, що присутньо збагатило її структуру.

Питання класифікації експерсій завжди знаходилося у центрі уваги дослідників. Починаючи з 20-их років ХХ століття, пропонувалися різні варіанти типологій.

Класифікацією вважається розподіл предметів, явищ, понять за класами, відділами, розрядами залежно від їх спільних ознак [7]. Отже, класифікація експерсій полягає в поділі їх на групи на основі специфічних рис, які визначають характер підготовки і проведення експерсій.

В основі класифікації, запропонованої Б. В. Ємельяновим, лежить систематизування експерсій за такими критеріями:

- 1) за змістом (оглядові (багатопланові й політематичні), тематичні);
- 2) за складом учасників (експерсії для дорослих та дітей, місцевих жителів і туристів, міського й сільського населення, організованих, однорідних груп та окремих, незнайомих один з одним експерсантів);
- 3) за місцем проведення (міські, заміські, музейні, комплексні, або ті, що поєднують елементи кількох видів експерсій);
- 4) за способом переміщення (пішохідні й транспортні);
- 5) за тривалістю (від однієї академічної години до чотирьох-п'яти годин);
- 6) за формою проведення (традиційна, експерсія-прогулянка, експерсія-масовка, експерсія-концерт, рекламна експерсія, а з позицій експерсії як форми навчальної діяльності: експерсія-урок, експерсія-демонстрація, пробна експерсія) [7].

В освітньому процесі важливе місце посідає такий тип експерсії, як навчальна – форма організації навчально-виховної роботи, котра дозволяє організувати спостереження та вивчення різних явищ, предметів, процесів у природних умовах, музеях, на виставках тощо. У результаті дослідження встановлено, що такі експерсії диференціюють:

- 1) за змістом – виробничі, біологічні, історичні, краєзнавчі, мистецтвознавчі й інші;
- 2) за витратою часу – короткочасні та тривалі;
- 3) за місцем у навчально-виховному процесі – вступні (на початку вивчення теми або розділу програмного матеріалу), проміжні (у процесі вивчення теми або розділу), підсумкові (наприкінці вивчення теми, розділу) [8].

Розрізняють також тематичні та комплексні навчальні експерсії. Тематичні проводяться у ході вивчення однієї або кількох взаємопов'язаних тем певної навчальної дисципліни. Комплексні експерсії є міждисциплінарними і проводяться на основі взаємопов'язаних тем.

Наведені класифікації демонструють, що незалежно від типу й структури експерсій їх метою є спостереження реальних процесів виробництва та виробничих відносин, застосування теоретичних знань у практиці. Разом із тим мета експерсії часто зумовлюється її типом.

У контексті нашого дослідження важливо наголосити на тому, що останнім часом вагоме місце в системі роботи вчителя належить краєзнавчому принципіві навчання, який інтегрує всебічне вивчення своєї місцевості й використання краєзнавчого матеріалу в процесі навчання. Краєзнавча діяльність учнів є найбільш ефективною формою вивчення рідного краю. Така форма роботи збагачує молодь, сприяє пізнанню та збереженню нею загальнолюдських цінностей, формуванню національної свідомості.

Навчальні краєзнавчі експерсії мають важливе значення у формуванні світоглядних переконань учнів, оскільки школярі дістають можливість безпосередньо ознайомлюватися з

об'єктами, явищами та процесами, а відтак, здобути глибокі знання, необхідні для засвоєння багатьох фундаментальних понять. Крім того, емоційно-насичене, наочне сприйняття об'єкту під час екскурсії здатне закарбувати в свідомості незабутні враження й відчуття.

Спираючись на викладене, пропонуємо таку класифікацію краєзнавчих екскурсій (табл. 1).

Таблиця 1

<i>Навчальна краєзнавча екскурсія</i>				
<i>за об'єктом</i>	<i>за змістом</i>	<i>за дидактичною метою</i>	<i>за складом учасників</i>	<i>за тривалістю</i>
історичні	тематичні	вступні	для учнів молодших класів	протягом одного уроку
виробничі				
мистецтвознавчі	комплексні	проміжні	для учнів середніх класів	протягом низки уроків
природознавчі		підсумкові	для старшокласників	

Наведені теоретичні положення і факти вказують на те, що екскурсія є важливою формою позашкільної навчально-виховної роботи й необхідною ланкою вдосконалення навчального процесу.

З огляду на видове розмаїття екскурсій, науковці розробили авторські класифікації, які не суперечать одна одній, а лише відрізняються підходами в систематизуванні досліджуваного явища.

Таким чином, використання екскурсій у педагогічній діяльності вчителя на уроці окреслює нові перспективи вдосконалення навчального процесу та створення умов, коли нові знання з іноземної мови засвоюються із зацікавленням та інтересом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко С. Шкільні краєзнавчі екскурсії / С. Бондаренко // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2009. – № 8. – С. 45–47.
2. Екскурсія // Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 257–258.
3. Каменецакая Н. П. Некоторые аспекты преподавания элементов лингвострановедения в старших классах / Н. П. Каменецакая // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 41–43.
4. Поліщук М. І. Місце екскурсії у краєзнавчій роботі / М. І. Поліщук // Виховна робота в школі. – 2008. – № 6. – С. 30–36.
5. Слободянюк В. А. Нетрадиційні форми навчання іноземної мови на початковому етапі / В. А. Слободянюк // Англійська мова та література. – 2006. – № 14. – С. 12–24.
6. Чеховська Л. Я. Основи краєзнавчо-туристичної діяльності / Л. Я. Чеховська, Р. Р. Сіренко. – Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – С. 5–12.
7. Класифікація екскурсій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.turbooks.ru/stati/jekskursovedenie/318-klassifikacija.html. – Назва з екрана.
8. Навчальна екскурсія – це форма організації навчально-виховної роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.ua/school/technol/728. – Назва з екрана.

Summary

Excursion as a form of studying is investigated in the article. Different classifications of this phenomenon are analyzed. The special attention is shared to regional ethnography principle.

Key words: excursion, regional ethnography, classification, observation, principles of regional ethnography.

НАШІ АВТОРИ

- Авраменко Вадим – студент фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Бельдяєва Анна – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Білокінь Дмитро – старший викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Вишня Наталія – к. філ. н., доцент кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Воленничак Оксана – студентка психолого-педагогічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Давиденко Яніна – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кірячок Марина – студентка факультету філології та журналістики Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Король Лариса – к. п. н., доцент кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кохановська Ірина – студентка факультету філології та журналістики Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кравченко Тетяна – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кривошапка Ірина – асистент кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Кришталь Наталія – старший викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Купар Майя – старший викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Марченко Аліна – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Мінакова Олександра – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Митько Тетяна – магістрантка психолого-педагогічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Оніщенко Наталія – магістрантка природничого факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Піскова Олена – викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Рябуха Анна – магістр управління вищим навчальним закладом Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Скоряк Анна – студентка історичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Сосой Галина – старший викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Станіславська Людмила – викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Таборовець Антоніна – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Терещенко Ольга – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Христенко Дарія – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Черненко Вікторія – сумісник кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Черчата Лідія – старший викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Чеснакова Тетяна – викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Чорнокал Ольга – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Шакланова Марина – студентка природничого факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Шевченко Олена – викладач кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Шиловська Марина – сумісник кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Шкіль Оксана – студентка фізико-математичного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.