

**Науковий
пошук
молодих
дослідників**

**Збірник наукових
праць студентів**

№ 3

2014

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Філологічні науки

Збірник наукових праць студентів

№ 3, 2014

Частина II

**Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2014**

У збірнику розкриваються напрямки наукових досліджень студентів з філологічних наук.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 28.02.2014 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор:

Члени редколегії:

проф. Дмитренко В. І.,
проф. Сінельнікова Л. М.,
доц. Карпенко І. М.,
доц. Чернієнко Л. В.

Відповідальні за випуск:

доц. Ваховський М. Л.

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

ЗМІСТ

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Вінокурова К. Е. Мовна особистість автора художнього твору в перекладі: схожі риси та відмінності (на матеріалі оповідання Корі Доктороу „Вигуглений”).....5

Воротнікова К. В. Особливості перекладу п'єси Мартіна Макдонаха „Каліка з Інішмаану” українською мовою10

Григор'єва И. В. Волшебные миры в цикле книг о Гарри Поттере и «Хрониках Нарнии»15

Гур'янова О. В. Художньо-жанрові особливості та естетичні категорії готичної літератури23

Железко М. О. Трансформації авторського стилю в перекладі (на матеріалі оповідання Роберта Шеклі „Бухгалтер”).....33

Калашнік О. В. Закономірності вибору заголовків в американській літературі ХХ століття на прикладі творчості Ернеста Хемінгуея.....40

Корольова А. О. Особливості передачі гумору творів Остапа Вишні у перекладі англійською мовою.....46

Пісклова Ю. А. Постмодернізм. До проблем визначення.....52

Сімоненко М. В. Біблійний інтертекст у „Різдвяній пісні в прозі” Чарльза Діккенса.....56

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Головко А. Ф. Методика преподавания английского языка в начальных классах63

Гречко Д. В. Основные трудности в изучении иероглифической письменности на начальном этапе овладения китайским языком69

<i>Дедова Н. А.</i> Использование метода проектов на занятиях по иностранному языку как способ развития навыков говорения учащихся.....	77
<i>Дресва О. О., Бублик А. О.</i> Інтерактивні технології «рішення проблем» та «аргументація» як методи розвитку іншомовної комунікативної компетенції.....	83
<i>Лантрат В. Є.</i> Методика навчання молодших школярів англійській мові на основі ігрового моделювання.....	89
<i>Мартинюк С. В.</i> Оцінювання рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх менеджерів.....	93
<i>Пануліна О.О.</i> Проблеми адаптації іноземних студентів до навчання в українських вузах.....	100
<i>Поздєєва О. В.</i> Використання мобільних додатків для самостійної роботи над лексиною	107
<i>Сас Ю. С.</i> Використання проектної методики у процесі викладання китайської мови у загальноосвітній школі.....	113
<i>Сватухін Ю. Ю.</i> Комп'ютерні програми у навчанні іноземній мові в початковій школі.....	119
<i>Скобялко Т.А.</i> Розвиток пізнавальної самостійності в процесі вивчення іноземної мови учнів середніх класів.....	124
<i>Сутчук Н. М.</i> До питання методики навчання аудіюванню на уроках іноземної мови.....	129
<i>Товмасян Г. С.</i> Сучасні стратегії розвитку навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови.....	135
<i>Учуватова М. С.</i> Использование Интернет-ресурсов на уроках английского языка в средней и старшей школе.....	140
<i>Четверуха Г. І.</i> Поняття системи навчання в сучасній методиці викладання іноземних мов.....	146
Відомості про авторів.....	152

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 81'255.4:[811.111:811.161.2]

К. Е. Вінокурова

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ АВТОРА ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПЕРЕКЛАДІ: СХОЖІ РИСИ ТА ВІДМІННОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАННЯ КОРІ ДОКТОРОУ „ВИГУГЛЕНИЙ”)

Внутрішній світ людини є нескінченним джерелом питань для вивчення. Саме тому в центрі уваги представників різних наук, включаючи лінгвістику, виявилися такі категорії, як мовна особистість і текстова особистість, адже вважається що мова – це не тільки знакова система, пристосована до передачі повідомлень, але й компонент свідомості людини, який бере участь у творенні світу психіки й знання. Майже у будь-якому художньому тексті у дослідника є можливість знайти зв'язок з автором тексту, це може бути зв'язок з біографією автора, з його світоглядом або світорозумінням. Проявляється цей зв'язок, зазвичай, на лексичному рівні тексту, а також у його прагматиці. Явище, над яким ми проводили дослідження, безпосередньо пов'язане з особистістю автора, яка присутня в тексті, з мовною особистістю автора. Мовна особистість автора, як і всі компоненти художнього твору, в процесі перекладу проходить через низку трансформацій, які здійснюються перекладачем.

Багато видатних вчених вивчали проблему мовної особистості та її різновиди. Серед них такі як, Г. І. Богін, І. А. Бодуен де Куртене, Г. О. Винокур, С. Г. Воркачев, В. І. Карасик, Ю. М. Караулов. Однак, всі перераховані вище вчені розробляли проблему мовної особистості автора в тексті оригіналу художнього твору, не приділяючи уваги її трансформаціям в перекладі.

Саме виходячи з вищезгаданого факту, ми можемо визначити актуальність нашої роботи, яка полягає у тому, що на сучасному етапі розвитку перекладознавства відсутні роботи стосовно особливостей передачі в перекладі мовної особистості сучасних світових авторів, зокрема канадського письменника Корі Доктороу. Мета нашої роботи – дослідити трансформації прояву мовної особистості автора (Корі Доктороу) у тексті перекладу оповідання „Вигуглений” українською мовою.

Традиційно в лінгвістиці виділяють 3 наукові парадигми: порівняльно-історичну (характерну для лінгвістиці XIX століття), системно-структурну, і нарешті, антропоцентричну. У рамках антропоцентричної наукової парадигми інтереси лінгвістів переходять з об'єкта пізнання на суб'єкт, тобто аналізуються співвідношення „людина

в мові” і „мова в людині” [1, с. 6]. Будь-який художній текст, та й мова в цілому, є результатами творчої та інтелектуальної діяльності людини як основної вихідної точки антропоцентричної парадигми.

Головна заслуга нової динаміки антропоцентризму належить Ю. М. Караулову. Підводячи підсумки своїх досліджень, Ю. М. Караулов висловлює думку про „неможливість переходу від „мовної моделі світу” на більш високий рівень узагальнення – до „концептуальної моделі світу” на основі суто лінгвістичних прийомів” [2, с.44]. Подальші дослідження дозволили вченому стверджувати, що вивчення мови у рамках традиційної лінгвістичної парадигми не завжди дозволяє отримати бажані результати, що підтверджується цитатою „не можна пізнати саму по собі мову, не вийшовши за її межі, не звернувшись до її творця, носія, користувача – до людини, до конкретної мовної особистості” [2, с.7]. Таким чином, об’єктом пильної уваги Ю.М. Караулова стає складне і явно недостатньо досліджене поняття мовної особистості.

Що ж слід розуміти під мовною особистістю? Ю. М. Караулов визначає її так: „Під мовною особистістю я розумію сукупність здібностей і характеристик людини, що обумовлюють створення і сприйняття нею мовних творів (текстів), які розрізняються а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цільовою спрямованістю ” [2, с.3]. При цьому автор підкреслює, що мовна особистість не є таким самим частково-аспектним корелятором особистості взагалі, якими є, наприклад, правова або економічна особистість, він визначає мовну особистість як поглиблення, розвиток, насичення додатковим змістом поняття особистості в цілому.

Ю.М. Караулов виділив структурні рівні мовної особистості: семантико-граматичний, когнітивний і прагматичний. Для розвитку мовної особистості, від базових, фундаментальних її складових до конкретно-індивідуальних реалізацій, необхідно включити і варіативні її структури такі як:

- на нульовому рівні – системно-структурні дані про стан мови у відповідний період;
- на першому рівні – соціальні та соціолінгвістичні характеристики мовної спільності, до якої відноситься розглянута особистість, і яка визначає ідеологічні відносини основних понять до картини світу;
- на другому рівні – відомості психологічного плану, належність досліджуваної особистості до більш вузької референтної групи або приватного мовного колективу.

У нашій роботі ми дослідили всі вище перераховані рівні мовної особистості в оповіданні канадського письменника і блогера, Корі Доктороу, „Вигуглений”, а також їх трансформації у перекладі виконаному Костем Іванців.

У ході дослідження оригіналу на першому рівні мовної особистості були виявлені такі особливості, як алітерація: „*She was*

sheened in sweat, her usually combed hair clinging in clumps to her forehead" [3, с.10], яка використовується для посилення експресивності тексту; вживання великої кількості вигуків, для підкріплення розмовного стилю твору: *Christ, who was pounding on his door at this hour?*" [3, с.10]; *„Jesus”* [3, с.11];

Для лексичного рівня тексту характерна насиченість емоційно забарвленою лексикою: *„He'd emerged from first class, brown as a nut, unshaven, and loose-limbed ...”* [3, с.4]; *„His slight buzz had worn off...”* [3, с.4]; *„He had a little bit of dried food at the corner of his mouth and his tongue crept out and licked at it”* [3, с.5], [4];

Також автору властиве використання великої кількості сленгу програмістів, що є актуальним для теми розповіді: *„We call it the Googlecleaner. It goes deep into the database and statistically normalizes you. Your searches, your Gmail histograms, your browsing patterns. All of it. Greg, I can Googleclean you. It's the only way”* [3, с.9];

Автор надає тексту „соковитості” використанням сатиричних метафор і порівнянь: *„He hadn't touched a keyboard in a month, but he knew what he put into that search bar was likely more revealing than what he told his shrink”* [3, с.5]; *„The man's basset-hound face lit up as he let out a bemused chuckle”* [3, с.12];

А також доречно використовує досить специфічні ідіоми: *„We popped our evil cherry a long time ago”* [3, с.8];

На синтаксичному рівні тексту властиво вживання простих поширених неускладнених речень у мові і думках героїв тексту, і складних поширених, та часто ускладнених дієприслівниковими зворотами речень у мові оповідача.

Уважний аналіз лінгвістичного рівня тексту дозволяє нам визначити основний концепт оповідання „Scroogled” – це концепт „пошук” („search”). Даний концепт безпосередньо пов'язаний з автором оповідання, Кори Доктороу, який є не тільки письменником, але і відомим канадським блогером. Концепт приводить нас до прагматики, в досліджуваному тексті концепт „search” використано, як ми вважаємо, для того, щоб підкреслити „вимирання” такого поняття як конфіденційність і недоступність.

Аналіз прагматичного рівня мовної особистості Кори Доктороу, дозволяє зрозуміти досить завуальовану ідею автора – показати правдиві якості Інтернету, у якому плані навіть налякати читача.

Переходячи безпосередньо до аналізу трансформацій мовної особистості автора у перекладі, нам вдалося знайти ряд розбіжностей, які полягають у відсутності алітерації: *„Майя вся блищала від поту, і волосся її, що зазвичай було акуратно зачесано, зараз було розпатлане на лобі”* [5, с.6].; у втраті первинної забарвленості лексем: *„All your data is fed into a big hopper that checks for 'suspicious patterns,' using deviation from statistical norms to nail you”* [3, с.7] – *„Всі твої дані передаються в один великий ящик, що на основі відхилень від статистичних норм*

перевіряє їх на відповідність „підозрілим шаблонам“, щоб викрити тебе” [5, с.4],[4]. І хоча в більшості випадків експресивність тексту зберігається, при читанні перекладу створюється враження сухості і бездушності твору.

Особливістю також стає переклад сленгу транслітерацією, або ж зовсім його відсутністю: „Повно багів. Потрібне оновлення” [5, с.8]; „Чудеса сучасних технологій”, — сказала жінка, киваючи на табличку, що висіла поряд: „Імміграція — Powered by Google” [5, с.1].

Що до фразеологізмів та ідіом, перекладач при передачі їх українською мовою використовує семантичний переклад з елементами структурного перетворення, не намагаючись знайти альтернативу ідіомі в мові перекладу: „Ми вже бозна-як давно втратили цноту нашої лихості” [5, с.4].

При перекладі метафор і порівнянь перекладач вдається до структурного перетворення, яке включає в себе трансформації на граматичному і лексичному рівнях: „Він до клавіатури не підходив вже місяць, проте знав, що інформація, введена у пошуковий рядок, розповість про нього більше, ніж те, що він розказував своєму психіатру” [5, с.2].

У синтаксичному плані ми можемо спостерігати такі прийоми як перестановка, членування і додавання.

Підводячи підсумок, можна стверджувати, що мовна особистість, а саме низка її аспектів, розглянутих нами вище, в тексті перекладу зберігаються рідко. Але незважаючи на повне знищення авторської мовної особистості в перекладі, нової мовної особистості – мовної особистості перекладача – ми помітити не можемо. Безсумнівно, текст перекладено з використанням великої кількості перекладацьких трансформацій. В цілому переклад є досить чітким в плані семантики, але втрачає свої особливості, які стосуються емоційної забарвленості та прояву мовленнєвих особливостей автора.

Список використаної літератури

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 208 с. **2. Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. — М.: Наука, 1987. — 263 с. **3. Cory Doctorow** “Scroogled” [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://craphound.com/scroogled.html> **4. New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English Language.** — N-Y: Lexicon Publications, inc., Danbury, CT. — 1259 p. **5. Вигуглений (пер. Кость Іванцов)** [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://chtyvo.org.ua/authors/Cory_Doctorow

Вінокурова К. Е. Мовна особистість автора художнього твору в перекладі: схожі риси та відмінності (на матеріалі оповідання Кори Доктороу „Вигуглений”)

Стаття посвячена вивченню мовної особистості автора художнього тексту і трансформацій, яких вона набуває у перекладі. Дослідження виконано на матеріалі оповідання „Вигуглений” сучасного канадського письменника Кори Доктороу. В результаті зіставного аналізу прояву мовної особистості автора в оригіналі твору та в перекладі виявлено, що в перекладі втрачається значна частину оригінальних характеристик мовної особистості автора.

Ключові слова: художній текст, переклад, мовна особистість автора, мовна картина світу, перекладацькі трансформації .

Винокурова Е. Э. Языковая личность автора художественного произведения в переводе : схожие черты и различия (на материале рассказа Кори Доктороу „Вигуглен”)

Статья посвящена изучению языковой личности автора художественного текста и трансформациям, которые она претерпевает в переводе. Исследование выполнено на материале рассказа „Вигуглен” современного канадского писателя Кори Доктороу. В результате сопоставительного анализа проявления языковой личности автора в оригинале произведения и в переводе обнаружено, что в переводе теряется значительная часть оригинальных характеристик языковой личности автора.

Ключевые слова: художественный текст, перевод, языковая личность автора, языковая картина мира, переводческие трансформации .

Vinokurova K. E. Linguistic Identity Of The Author Of Literary Text In Translation: Similarities And Differences (Based On The Short Story Of Cory Doctorow „Scroogled”)

The article is dedicated to studying of the author’s linguistic identity of a literary text and the transformations, which it acquires in translation. The research was conducted on the material of the short story „Scroogled” of modern Canadian writer Cory Doctorow. The results of comparable analysis on appearance of author’s linguistic identity in the original variant of the text and in the translation has shown that the translation lacks in a colossal part of original linguistic identity characteristics.

Key words: literary text, translation, linguistic identity of the author, linguistic image of the world, translation transformations.

Стаття надійшла до редакції 20.12.2013 р.
Прийнято до друку 2.01.2014 р.
Рецензент – к. п. н., доц. Мілова О. Є.

К. В. Воротнікова

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ П'ЕСИ
МАРТІНА МАКДОНАХА „КАЛІКА З ІНІШМААНУ”
УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Актуальність даного дослідження зумовлена загальною тенденцією сучасної лінгвістичної науки до переходу від суто внутрісистемного сприйняття мовного знаку до розуміння його як носія специфічної лінгвокультурної інформації. Недостатність вивчення питань стосовно перекладу драматургічних творів та відсутність наукових досліджень лінгвокультурологічних і суто лінгвістичних особливостей перекладу драматургічних творів сучасних британських авторів, зокрема, п'єс Мартіна Макдонаха, також встановлюють актуальність роботи.

Особливості драми впливають на процес її перекладу. Переклад п'єси завжди пов'язаний із певними труднощами не тільки лінгвістичного, але й технічного характеру, що прямо впливає на ступінь еквівалентності та адекватності перекладу оригіналу, а також його технічного втілення на сцені (тобто синхронність артикуляції акторів і реплік по за сценою, довжина реплік тощо). У ході дослідження та аналізу роботи ми звертались до робіт багатьох лінгвістів, які розглядали проблеми перекладу драматургічного твору, таких як Т. Є. Некряч, І. В. Корунець, А. В. Федоров, Н. П. Бідненко, В. І. Матюша, В. В. Коптілов, М. Бейкер, М. Фистер, В. Херман, О.І. Чередніченко, І. Левий, К. Елам та С. Влахов, С. Флорін, І. Ф. Борисова, А. В. Жданова, М. А. Новікова, А. К. Чужакин та інші.

Сучасні лінгвісти, включаючи спеціалістів, які займаються теорією перекладу, підкреслюють значущість культурологічного підходу до перекладу. Врахування під час перекладу культурологічних особливостей дозволяє підходити до цього процесу як до міжкультурної комунікації, оскільки він передбачає здолання не тільки мовних, але і культурних бар'єрів. Саме тому, метою статті є зіставлення оригіналу та перекладу п'єси „Каліка з Інішмаану” Мартіна Макдонаха українською мовою з точки зору вербальної та образної вірності та точності та аналіз оригіналу та перекладу в аспекті виявлення в драматургічному дискурсі найбільш характерних елементів мовної картини світу автору твору та перекладача.

Художній переклад є лінгвокультурним феноменом. Розглядаючи детально особливості художнього перекладу, В.І. Матюша виділяє основні вимоги до перекладу художньої літератури, яким має слідувати перекладач: 1) точність – перекладач зобов'язаний донести до читача повністю всі думки, висловлені автором; 2) стислість – перекладач не

повинен бути багатослівним, думки повинні бути викладені в максимально стислій і лаконічній формі; 3) ясність – лаконічність і стислість мови перекладу, однак, ніде не повинні йти на шкоду ясності викладу думки, легкості її розуміння; 4) літературність – переклад повинен повністю відповідати загальноприйнятим нормам літературної мови [1]. Художній переклад істотно відрізняється від інших видів перекладу, оскільки передбачає мовну творчість. Естетичний ефект досягається відповідними мовними засобами, при цьому перекладач повинен постаратися зберегти незмінним зміст оригінального тексту, його сенс. Художній стиль мовлення характеризується не тільки образністю, але й оціненістю, і перед перекладом художнього твору стоїть непросте завдання донести тонкий зміст, відтінки тексту [2].

Досліджуючи мовну картину світу перекладеного художнього твору ми виявили такі її особливості: кожен народ має певні відмінності у своїй мовній картині світу, картини світу варіюють, мовна картина світу є вторинною за своєю природою, антропоморфною за спрямованістю, складається з окремих фрагментів. Сам художній переклад, безсумнівно, має великий вплив на літературну мову, хоча найчастіше мова художньої літератури не є нормованою у прямому сенсі цього слова, оскільки є заломлення загальнонародної мови з його історико-культурним колоритом, не літературними вкрапленнями крізь призму авторського бачення. І постаратися передати це багатство настільки повно, наскільки можливо, одне із завдань перекладача.

Картина світу – це те, що йде від людини, плід її сприйняття, фантазій, мисленневих процесів і перетворювальної діяльності. Тому феномен світу, пізнаного через мову, постає для людини передусім таким, яким постає для неї її мова. Виділяючи специфічні риси перекладу драматургічного твору, можна зазначити, що переклад драматургії виконує, за класифікацією О. Чередниченка, „естетичну та охоронну функції, оскільки театральна постановка драми, як вид масового мистецтва, доступні ширшій аудиторії, є елементом націєтворення” [3].

У драматургічному перекладі, на думку вчених Т. Є. Некряч, В. І. Матюша, Н. П. Бідненко, І. Ф. Борисова, яку ми розділяємо, можна виділити специфічні риси, яких повинен дотримуватися перекладач при відтворенні оригінального тексту: 1) відповідність репліки перекладу й оригіналу, тому її довжина залежить від артикуляції персонажа на сцені; 2) переклад реалій або їх заміна на більш зрозумілі аналоги культури цільової мови; 3) відтворення гумору з урахуванням особливостей менталітету країни перекладу; 4) відтворення так званих „промовистих” назв; 5) відтворення вигуків і звуконаслідувальної лексики. Усі наведені вище, а також додаткові умови, які необхідно враховувати у драматургічному перекладі, зумовлюють неминучість відхилень від тексту оригіналу. Крім того, такі деформації можуть бути зумовлені й структурами мов [4].

Викладений теоретичний матеріал може бути підтверджений аналізом лінгвокультурологічних та стилістичних особливостей оригіналу п'єси Мартіна Макдонаха „Каліка з Інішмаану” та його перекладу українською мовою. У п'єси Макдонаха – філігранні, відточені репліки, абсолютне відчуття ритму, несподівані повороти. Тому унікальність п'єси „Каліка з Інішмаану” таїться в яскравих оригінальних характерах, в віртуозно написаних діалогах, несподіваних ситуаціях, які постійно тримають глядача в напрузі і, нарешті, в особливому парадоксальному гуморі Макдонаха.

Треба відзначити той факт, що всі персонажі п'єси „Каліка з Інішмаану” розмовляють ірландською англійською. Співіснування мов в ситуації двомовності тягне за собою їх взаємовплив і появу змін в кожному з них на всіх рівнях мовної системи. Аналізуючи п'єсу ми виявили фонетичні особливості ірландської англійської, які передаються за допомогою особливих графічних засобів: *y'know?* (you know?); *d'ya see?* (do you). Також маємо приклад таких граматичних особливостей, як широке використання продовжених дієслівних форм, побудова розщеплених речень, використання сполучник *and* в супротивному значенні і значенні наслідку: *A waste of time him coming, so.; Poor Billy'll never be getting kissed.* До морфологічних особливостей ми віднесли деривації у вживанні особових займенників: диференціація єдиного і множини у другій особі (*ye, ya – you*); заміна на форму особистих займенників в об'єктному відмінку (*I'm a hard character, me.; him coming*); замість присвійного займенника першої особи однини *my* в мовленні героїв п'єси часто використовується особовий займенник першої особи однини в об'єктному відмінку *me* (*it was me other arm; me sentences*); зворотні займенники можуть використовуватися замість особистих (*them feet of his*). Особливості дієслівних форм зумовлені такими рисами: особливе відмінювання дієслова (*What does he usually be doing?*); заміна форми перфекта формою теперішнього або простого минулого часу (*Not just late for his tea*); використання в перфектних формах допоміжного дієслова *be* замість *have* (*Be falling down them!*); використання тривалих форм (*He's late returning home*). На синтаксичному рівні відзначається особливий порядок слів (*A fool waste of time that is what harm?*). До лексичних відмінностей можна віднести лексеми, запозичені з ірландської (*lad – „хлопець”*) та ірландські колоритні слова (*a fella – boy, oul – old*). Для передачі настрою п'єси автор використовує багато інших прийомів, таких як словотворчі моделі (зменшувального суфікса *inn* [i:n]: *boxeen – box*), вживання типових просторіч („*fair play to ya*” – another form of saying „good job”, slang), ненормативної лексики.

Далі ми розглянули, як колорит оригінального мовлення героїв п'єси передав перекладач засобами української мови. Трансформацій набуває текст на усіх рівнях. На морфологічному з'являються слова зі зменшувально–пестливими суфіксами (*дощечка, мандрівочка*). Щодо

лексичного рівня – використовується дуже емоційно–забарвлена лексика для відтворення настрою персонажів: вигуки (*Heh – Gu-gu*), сленг (*Jeebies – ні фіга собі*), негативно забарвлені вирази та нецензурна лексика (*thug – сволота*). Особливу увагу ми приділили перекладу просторічних слів та можемо констатувати, що в мові перекладу та оригіналу їх використання відбувається паралельно (*to bandy business – розносити плитки*). Також ми ретельно вивчили фразеологічні вирази та виявили, що перекладач застосував різні лексично-синтаксичні засоби відтворення фразеологічних висловлювань. Проводячи підсумок порівняльного дослідження, можна зробити висновок, що просторічна лексика, сленг, емоційно забарвлена лексика з зустрічаються в тексті оригіналу та в тексті перекладу п'єси з більш менш однаковою частотою.

До перспектив подальшого дослідження можна віднести виділення характерних ознак індивідуального стилю Мартіна Макдонаха в оригінальному драматургічному творі. Однією з найважливіших – є дослідження лінгвокультурно значущих особливостей тексту перекладу драматургічного твору на рівні висловлювань персонажів з метою визначення головних мовних засобів втілення головних героїв в перекладах п'єси (в аспекті співвіднесеності з системою аналогічних авторських прийомів). Аналіз найбільш значущих лінгвокультурних відмінностей тексту оригіналу п'єси та перекладу українською мовою також можна відзначити як важливий аспект для подальшого дослідження.

Переклад – викликаний суспільною необхідністю процес міжмовної комунікації, при якій створюється вторинний текст, який представляє первинний в іншій соціальному, культурному, мовному середовищі [5]. Ми виявили, що специфіка та особливості драми як роду літератури визначає складності відтворення її у перекладі. Серед загальні ознак, характерних для п'єс, та таких що впливають на процес їх перекладу можна визначити: обмежене використання авторського мовлення у тексті; діалогічна форма викладу; драматизм, конфліктність; на лінгвістичному рівні – метафоричність, емоційна виразність та стилізованість мовлення; індивідуалізація мовлення персонажів. При перекладі однією з найскладніших проблем є подолання культурних бар'єрів. Вивчення мови п'єси сучасного драматурга Мартіна Макдонаха показало, що, прагнучи найбільш натурально наблизити мову персонажів до усно-розмовної мови, письменник та перекладач вдаються до однакових стилістичних прийомів. На наш погляд, переклад, виконаний Віктором Морозовим в цілому передає специфіку та колорит мови оригіналу. Але виконане зіставлення оригінального тексту п'єси Мартіна Макдонаха „Каліка з Інішмаану” та його перекладу українською мовою дозволяє стверджувати, що перекладач завжди вносить в твір частину своєї культури, свого світобачення і світосприйняття.

Список використаних джерел

1. Матюша В. І. Асиметрія в українських перекладах сучасної англomовної драми : дисертація канд. наук: спец. 10.02.16 / В.І. Матюша. – 2008. 2. Бідненко Н. П. Драма в аспекті художнього перекладу (на матеріалі українських і російських перекладів п'єси Б.Шоу “Учень диявола”) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.05 «Порівняльне літературознавство» / Н.П. Бідненко. – К., 2001. 3. Чередниченко О. І. Про мову і переклад / О.І. Чередниченко. – К. : Либідь, 2007. – 248 с. 4. Некряч Т. Є. Через терни до зірок: переклад художніх творів / Т.Є. Некряч, Ю.П. Чала. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2008. – 200 с. 5. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу / В. Коптілов. – К. : Юніверс, 2003. – 280 с. 6. Спектакли. – Режим доступу : <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/arts/uk-contemporary-drama-ukrainian>

Воротнікова К. В. Особливості перекладу п'єси Мартіна Макдонаха „Каліка з Інішмаану” українською мовою.

Стаття присвячена вивченню специфіки перекладу сучасних драматичних творів. Особлива увага приділяється аналізу характерних ознак індивідуального стилю Мартіна Макдонаха в оригінальному драматургічному творі, лінгвокультурно значущих особливостей тексту перекладу драматургічного твору на рівні висловлювань персонажів та найбільш значущих лінгвокультурних відмінностей тексту оригіналу п'єси та перекладу українською мовою. Дослідження проводиться на матеріалі аналізу оригіналу та перекладу п'єси Мартіна Макдонаха „Каліка з Інішмаану”.

Ключові слова: переклад, риси перекладу, текст оригіналу, текст перекладу, лінгвокультурологічні та стилістичні особливості.

Воротнікова Е. В. Особенности перевода пьесы Мартина Макдонаха „Калека с Инишмаана” на украинский язык.

Статья посвящена изучению специфики перевода современных драматических произведений. Особое внимание уделяется анализу характерных признаков индивидуального стиля Мартина Макдонаха в оригинальном драматургическом произведении, лингвокультурно значимых особенностей текста перевода драматургического произведения на уровне высказываний персонажей и наиболее значимых лингвокультурных различий текста оригинала пьесы и перевода на украинский язык. Исследование проводится на материале анализа оригинала и перевода пьесы Мартина Макдонаха „Калека с Инишмаана”.

Ключевые слова: перевод, черты перевода, текст оригинала, текст перевода, лингвокультурологические и стилистические особенности.

Vorotnikova K. V. The Peculiarities Of Translation Of The Play „The Cripple Of Inishmaan” By Martin Mcdonagh In The Ukrainian Language.

The publication deals with studying the specifics of translation of modern dramatic works. Particular attention is paid to the analysis of the characteristic peculiarities of the individual style of Martin McDonagh in an original drama work, lingual-cultural significant features of the translated text of the dram work at the level of sayings of characters and the most significant lingual-cultural differences between the original text of the play and its Ukrainian translation. The research is conducted on the base of the play „The Cripple of Inishmaan” by Martin McDonagh.

Key words: translation, translation features, original text, text of translation, lingual-cultural and stylistic peculiarities.

Стаття надійшла до редакції 20.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Мілова О. Є.

УДК 821.111–313.1.09+929Роулинг+929Льюис

И. В. Григорьева

**ВОЛШЕБНЫЕ МИРЫ В ЦИКЛЕ КНИГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ И
«ХРОНИКАХ НАРНИИ»**

Сформировавшийся в XX веке жанр фэнтези прочно укрепил свое положение в литературе. Он неизменно вызывает интерес читателей и исследователей. Произведения фэнтези самобытны и интересны, они часто экранизируются и встречают активный отклик среди детской и взрослой аудитории. Действие фэнтезийных романов происходит в вымышленном мире, населенном сказочными существами (волшебники, эльфы, тролли, великаны и другие). Основным мотивом таких произведений является борьба добра со злом.

В данной статье мы попытаемся сравнить магические миры в двух фэнтезийных циклах: «Хрониках Нарнии» К. Льюиса и книжной серии о Гарри Поттере Дж. Роулинг. Поскольку и «Хроники Нарнии», и поттериана относятся к современной британской литературе, ряд особенностей в них остается неисследованным, что позволяет говорить об актуальности нашей статьи.

И в цикле произведений К. Льюиса «Хроники Нарнии», и в серии романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере ключевым мотивом является борьба добра и зла, белой и черной магии. Сопоставление этих сил в обоих циклах позволяет говорить об определенном сходстве.

Абстрактные силы добра и зла воплощены в образах конкретных людей или существ: лев Аслан и Белая королева являются идеологическими противниками в «Хрониках Нарнии», Альбус Дамблдор, Гарри Поттер и Волан-де-Морт – в поттериане.

Белая королева и Волан-де-Морт обладают не только сходными чертами характера, но также выбором средств воздействия на окружающих. Излюбленным методом наказания у Белой королевы является обращение людей в камень. Волан-де-Морт также прибегает к этому способу, но действует через василиска, превращавшего людей в статуи с помощью взгляда. И Белая королева, и Темный лорд – воплощения классических тиранов, которые больше всего на свете боятся лишиться не души, а жизни. Их страшит исключительно физическая гибель. «Нет ничего хуже смерти, Дамблдор!», – утверждает Волан-де-Морт [1, с. 771]. Но ни Белая Королева, ни Темный лорд не замечают собственной гибели как личностей, стремясь любым путем получить власть над всем магическим миром. Они сами создают своих опаснейших врагов. Например, Волан-де-Морт у Роулинг убивает родителей Гарри Поттера, когда они пытаются защитить маленького сына. Придя в волшебный мир, Гарри узнает о Темном лорде не только как о величайшем темном волшебнике всех времен, но и как об убийце его родителей, виновнике его горького детства, проведенного у дяди с тетей. И Гарри становится не просто противником идеологии Волан-де-Морта, он становится ярким борцом за свержение его могущества. Дамблдор, раскрывая Гарри слабости Волан-де-Морта, говорит: «Если бы Волан-де-Морт не убил твоего отца, разве он поселил бы в твоей душе яростное желание отомстить? Разумеется, нет!.. Попытавшись убить тебя, Волан-де-Морт сам избрал удивительного человека, сидящего сейчас передо мной, и сам дал ему средства для борьбы, которые позволят ему сделать свое дело!» [2, с. 525]. В «Хрониках Нарнии» Белая королева похищает Эдмунда, одного из главных героев, и тем самым наделяет Питера, Люси и Сьюзан стойкой мотивацией для победы над ней: их главная цель – спасение брата. И Волан-де-Морт, и Белая королева невольно приближают свой конец жестокими поступками, которые, как им кажется, направлены на установление их вечного господства. Волан-де-Морт уничтожает Поттеров, пытается убить Гарри и попадает под воздействие собственного заклятия. Более того, он приобретает в лице Северуса Снейпа опасного врага. Белая королева устанавливает тиранию над всей Нарнией и вызывает лишь протест и противостояние ее злой воле.

Оба героя действуют в соответствии с указаниями пророчеств. Вот самый сокровенный страх Белой королевы: «...В Кэр-Паравале, стоят четыре трона, а у нас с незапамятных времён существует поверье, что когда на эти троны сядут две дочери и два сына Адама и Евы, наступит конец не только царствованию Белой Колдуньи, но и самой её жизни» [3]. Волан-де-Морт тоже руководствуется услышанным

пророчеством: «Грядет тот, у кого хватит могущества победить Тёмного Лорда... рожденный теми, кто трижды бросал ему вызов... и Темный Лорд отметит его как равного себе, но не будет знать всей его силы... И один из них должен погибнуть от руки другого, ибо ни один не может жить спокойно, пока жив другой...» [1, с. 798].

В обоих циклах играет ключевую роль древняя магия, которой ни Волан-де-Морт, ни Белая королева не придают должного значения. В книгах Дж. Роулинг есть несколько ярких моментов, в которых раскрывается сила древнего, как мир, и благородного чувства любви. Лили Поттер, мать Гарри, пожертвовала жизнью ради спасения сына. В момент её гибели Гарри получил мощнейшую защиту от Тёмного лорда. Вот как это объясняет Гарри Альбус Дамблдор: «Твоя мать умерла, пытаясь спасти тебя. Если на свете есть что-то, чего Волан-де-Морт не в силах понять, – это любовь. Он не мог осознать, что любовь, такая сильная любовь, которую испытывала к тебе твоя мать – оставляет свой след... Твоя защита кроется в твоей коже. Именно поэтому Квиррелл, полный ненависти, жадности и амбиций, разделивший свою душу с Волан-де-Мортом, не смог прикоснуться к тебе. Прикосновение к человеку, отмеченному таким сильным и добрым чувством, как любовь, вызывало у него нестерпимую боль» [4, с. 385]. В «Хрониках Нарнии» мы видим льва Аслана, пожертвовавшего собой во имя спасения Эдмунда, несмотря на то, что последний раньше вел себя недостойно: «Колдунья знает Тайную Магию, уходящую в глубь времён. Но если бы она могла заглянуть ещё глубже, в тишину и мрак, которые были до того, как началась история Нарнии, она прочитала бы другие Магические Знаки. Она бы узнала, что когда вместо предателя на жертвенный Стол по доброй воле взойдёт тот, кто ни в чём не виноват, кто не совершал никакого предательства, Стол сломается, и сама смерть отступит перед ним. С первым лучом солнца» [3]. Таким образом, мотив самопожертвования и альтруизма присущ обоим циклам. В «Хрониках Нарнии» Аслан принял смерть вместо Эдмунда, в «Гарри Поттере» Лили Поттер жертвует собой, защищая сына. Одним из самых ярких моментов в саге о мальчике-волшебнике стало его собственное самопожертвование в заключительной, седьмой части, о котором он впоследствии говорит Волан-де-Морту: «Ты думаешь, случайность, что минувшей ночью я не стал защищаться, но все же остался жив и снова вернулся в битву?» [5, с. 623].

И в «Хрониках Нарнии», и саге о Гарри Поттере встречаются похожие символы, магические существа и персонажи. Так, например, примечательна символика школьного факультета Хогвартса Гриффиндора – «славного тем, что учатся там храбрецы» [4, с. 147]. Главными его цветами являются красный и золотой, а на гербе изображен огромный лев. Можно предположить, что Дж. Роулинг выбрала такие атрибуты для факультета, прославленного храбростью его членов, именно под влиянием произведений К. Льюиса. Автор «Хроник

Нарнии» так описывает символику льва Аслана: «А затем ребята заметили шатёр, раскинутый в стороне. Ах, какое это было удивительное зрелище, особенно сейчас, когда на шатёр падали косые лучи заходящего солнца: полотнища из жёлтого шёлка, пурпурные шнуры, колышки из слоновой кости, а сверху, на шесте, колеблемый лёгким ветерком, который дул им в лицо с далёкого моря, реял стяг с красным львом, вставшим на задние лапы» [3]. Символика Гриффиндора явно перекликается с описанием герба Аслана. В связи с темой Гриффиндора примечателен эпизод, когда Гарри удалось достать из Распределяющей Шляпы меч Годрика Гриффиндора, который, по легенде, является достойному гриффиндорцу в момент наибольшей нужды. Меч – образец оружия гоблинской работы, а потому обладает необычными свойствами: «Серебро гоблинов отталкивает любую земную грязь, принимая в себя лишь то, что его закаляет» [5, с. 265]. Можно провести параллель с «Хрониками Нарнии», когда Дед Мороз дарит Питеру меч и доспехи: «Вот твои подарки – но это не игрушки. Возможно, не за горами то время, когда тебе придётся пустить их в ход. Будь достоин их, - с этими словами Дед Мороз протянул Питеру щит и меч. Щит отливал серебром, на нём был изображен стоящий на задних лапах лев, красный, как спелая лесная земляника» [3]. Меч как раз подходил Питеру по размеру и весу, и мальчик чувствовал, что этот подарок несет в себе глубокий смысл.

Сходство символики двух саг также проявляется в путях, ведущих в волшебный мир. Гарри попадает в Косой переулок через кирпичную стену за трактиром «Дырявый котел». Также он должен проходить через бетонную стену на вокзале, чтобы попасть на платформу 9 и $\frac{3}{4}$, от которой отходит «Хогвартс-экспресс». Работники Министерства магии попадают на работу через непримечательные телефонные будки в не самом благополучном районе Лондона. Дети в «Хрониках Нарнии» оказываются в загадочной стране, играя в прятки в шкафу. Льюис и Роулинг показывают, что пути в магический мир скрыты в самых обычных, на первый взгляд, сооружениях и предметах, которые не очень примечательны в обычной жизни.

Разнообразие магических существ в обоих циклах весьма велико. В произведениях можно встретить великанов (Хагрида, мадам Максим, Грохха, пещерных великанов в серии книг о Гарри Поттере и Великана Рамблбаффина в «Хрониках Нарнии»), полукровок (волшебников, имеющих среди предков как магов, так и обычных людей): Северус Снейп называет себя Принцем-полукровкой, Римус Люпин – наполовину человек, наполовину оборотень, в Хрониках Нарнии полукровкой зовут Белую королеву: «Но она не дочь Адама и Евы. Она произошла от вашего праотца Адама... и его первой жены Лилит. А Лилит была джиншей. Вот какие у неё предки, с одной стороны. А с другой – она происходит от великанов. Нет, в Колдунье мало настоящей человеческой крови» [3]. В обоих циклах упоминаются кентавры, гномы, упыри, оборотни, крылатые лошади (в серии романов о Гарри Поттере их зовут

фестралами), драконы и единороги. Главные злодеи саг имеют в подчинении животных, которые преданы им и обладают определенными магическими способностями: у Королевы – волк Могрим, у Волан-де-Морта – змея Нагайна.

Несмотря на сходный состав миров магических существ, отношение к ним в произведениях разное. Так, в книгах о Гарри Поттере одной из основных является идея искоренения классовых предрассудков, которую упорно защищал Альбус Дамблдор. Последний особенно дружелюбен с маглорожденными волшебниками, то есть с теми, кто произошел из обычной, неволшебной семьи, хотя многие относятся к ним, как к людям «второго сорта». Дамблдор берет на работу полувеликана Рубеуса Хагрида и оборотня Ремуса Люпина, хотя в основном магическое сообщество настроено против них. Свою позицию директор Хогвартса высказывает в четвертой книге во время разговора с министром магии: «Вы ослеплены... любовью к своему посту, Корнелиус! Вы придаете – и всегда придавали – слишком большое значение так называемой чистоте крови! Вы не понимаете, что важно не то, кем ты родился, а то, каким ты стал!» [6, с. 643]. В «Хрониках Нарнии» выражена другая позиция, и, хотя автор старается показать то, что и среди великанов встречаются хорошие существа (например, Рамблбаффин), но все же впечатление о них остается как о кровожадных, злых существах, и Рамблбаффин – скорее исключение, чем правило. То же касается, к примеру, гномов: миссис Бобреха говорит, что она «знавала хороших гномов», но ее муж не согласен с ней: «Я тоже, если уж о том зашла речь, – отозвался её муж, – но только немногих, и как раз из тех, кто был меньше всего похож на людей. А вообще, послушайте моего совета: если вы встретите кого-нибудь, кто собирается стать человеком, но еще им не стал, или был человеком раньше, но перестал им быть, или должен был бы быть человеком, но не человек, – не спускайте с него глаз и держите под рукой боевой топорик» [3]. Полукровкой называют Белую королеву, и в глазах обитателей Нарнии слово «полукровка» становится своего рода оскорблением.

В каждом цикле встречаются и своеобразные магические существа, уникальные герои. Например, ключевым персонажем в «Хрониках Нарнии» является фавн мистер Тумнус, а в книгах о Гарри Поттере фавнов нет. Зато Дж. Роулинг добавляет таких представителей темных сил, как боггарты (привидения, которые превращаются в предмет страха), соплохвосты (малопрятные, опасные существа), акромантулы (огромные пауки) и другие.

Определенные параллели можно отметить при сравнении некоторых персонажей. И в цикле о Гарри Поттере, и в «Хрониках Нарнии» мы знакомимся с четверкой лучших друзей, один из которых оказывается предателем, хотя впоследствии сожалеет о своем выборе. В «Хрониках Нарнии» таким героем является Эдмунд, рассказавший о своих сестрах и брате Белой королеве, а в «Гарри Поттере» – Питер

Петтигрю, сообщивший расположение укрытия Поттеров Темному лорду. В «Гарри Поттере» не раз говорилось об успокаивающих свойствах голоса одного из борцов со злом – Кингсли Бруствера, который в заключительной части займет пост министра магии. Голос Кингсли «низкий, неторопливый, от него сразу становилось спокойнее на душе» [5, с. 376]. Сравним с описанием голоса правителя Нарнии Аслана: «Голос у Льва был низкий и звучный, и почему-то ребята сразу перестали волноваться. Теперь на сердце у них было радостно и спокойно, и им вовсе не казалось неловким стоять перед Асланом молча» [3].

Анализу произведений Роулинг и Льюиса посвящено много исследований. Часто представлены разные взгляды на систему образов, волшебный мир в целом. В одном из таких исследований «Narnia VS Harry Potter: What's a Big Deal?», которое посвящено сравнительному анализу двух саг, автор пишет о мотиве искупления и подчеркивает, что он характерен только для «Хроник Нарнии». Позиция автора выражена следующим образом: «Дети в Нарнии совершают ошибки, однако эти ошибки всегда имеют последствия, последствия, которые загадочным образом отсутствуют в истории о Гарри Поттере» [3. Перевод наш. – И.Г.]. Конечно, нельзя отрицать, что детям в Нарнии приходится платить за свои ошибки, но утверждение о том, что герои Поттерианы не несут ответственности за свои поступки, является весьма спорным.

Одним из главных героев Поттерианы является Северус Снейп, личность крайне противоречивая, скрывающая свое истинное лицо до самого конца. Однако в заключительной книге его тайна раскрывается. Северус Снейп в молодости увлекался Темными искусствами и потерял из-за этого любовь всей своей жизни и единственного друга – Лили Эванс, в замужестве Поттер. Став приспешником Волан-де-Морта, Северус вынужден был передать ему содержание пророчества о победе над Тёмным Лордом, однако тот отреагировал совершенно неожиданным образом. Волан-де-Морт решил, что пророчество относится к сыну Лили, а потому запланировал стереть семью Поттеров с лица земли как потенциальную угрозу. Северус Снейп обратился к Дамблдору с просьбой спрятать Лили и её семью. Поттеров предаёт Питер Петтигрю, и супругов убивают. Снейп чувствует свою вину, он не находит себе места от горя, но Дамблдор уговаривает его искупить свою вину – помочь защищать чудом выжившего сына Лили – Гарри. Для Снейпа это непросто, ведь, с одной стороны, он дорожит Гарри как единственным, что осталось от его любимой, с другой же, мальчик - копия своего отца Джеймса, школьного врага Северуса, который отнял у него Лили и не сумел уберечь её. Снейп становится союзником Дамблдора, ведёт опаснейшую игру в логове Темного лорда и погибает по его прихоти. Всю жизнь он искупал последствия своего неверного выбора в юности. Искупление – главный мотив, связанный с образом Северуса Снейпа.

Другим персонажем, который стремится к искуплению вины, является Альбус Дамблдор, одаренный маг, единственный, кого боится Тёмный Лорд. Его считают идеальным человеком, он – воплощение позитивной силы. Однако в финальной части выясняется, что и он мучится от глубочайшего чувства вины перед родными за то, что в юности неправильно расставил приоритеты. Будучи способным учеником, выдающимся мыслителем, молодой Альбус хочет славы, внимания и известности, но трагедии, которые одна за другой обрушиваются на его семью, мешают осуществиться его блистательным планам. Он должен присматривать за осиротевшими братом и сестрой, которая очень больна из-за того, что в детстве её физическое и душевное здоровье погубили четверо магловских мальчишек. Альбус томится в кругу своей семьи, но справляется, пока не знакомится с таким же талантливым и одаренным юношей – Грин-де-Вальдом. Они вместе ищут легендарные магические артефакты – Дары смерти, строят планы по захвату мира, оправдывая все возможные жертвы изящной формулировкой Альбуса «Ради общего блага». Однако когда младший брат говорит Альбусу, что последний не может осуществить их планы из-за больной сестры, Грин-де-Вальд нападает на Аберфорта. Альбус пытается защитить брата, но в перепалке из-за чьего-то шального заклятия погибает сестра Альбуса. Теперь единственное, чего боится Альбус, это то, что роковое заклятие принадлежало ему. Спустя много лет он находит один из Даров смерти, кольцо, превращенное Темным лордом в мощнейший предмет Темной магии. Альбус, не раздумывая, надевает его и подвергается чудовищному заклятию. Вот как он объясняет свой поступок Гарри: «Я забыл, что теперь это крестраж, что на кольцо, несомненно, наложено заклятие. Я просто взял и надел его на палец. Какое-то мгновение я воображал, что сейчас увижу Ариану, мать, отца и смогу наконец попросить у них прощения» [5, с. 607]. Ранее Гарри Поттер отвечает на выпад против Альбуса его собственному брату Аберфорту: «В ту ночь, когда Ваш брат погиб, он выпил зелье, лишшающее разума. И стал стонать, споря с кем-то, кого не было рядом. Не тронь их, прошу тебя. Ударь лучше в меня... Ему казалось, что перед ним Грин-де- Вальд, разящий Вас и Ариану... Это была для него пытка. Если бы вы видели его тогда, вы не говорили бы, что он освободился» [5, с. 480].

Таким образом, Дж. Роулинг подчеркивает, что герои Поттерианы несут ответственность за свой выбор. Некоторые из них расплачиваются за него жизнью.

Волшебный мир книг о Гарри Поттере и мир «Хроник Нарнии» обладают определенным сходством на уровне поэтики. Несмотря на то, что это две самобытные книжные серии, для обоих циклов характерно представление борьбы добра со злом, подход к изображению мира магических существ и некоторых героев (главных злодеев, четверки-

друзей, в которой один становится предателем), сходные символы, мотивы искупления и ответственности за свои поступки.

Список использованной литературы

1. Роулинг Дж. Гарри Поттер и Орден Феникса / Дж. Роулинг. – М. : Росмэн, 2004. – 832 с. **2. Роулинг Дж.** Гарри Поттер и Принц-полукровка / Дж. Роулинг. – М. : Росмэн, 2005. – 671 с. **3. Льюис К.** Лев, колдунья и платяной шкаф [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lib.ru/LEWISCL/narn2.txt>. **4. Роулинг Дж.** Гарри Поттер и Философский камень / Дж. Роулинг. – М. : Росмэн, 2002. – 400 с. **5. Роулинг Дж.** Гарри Поттер и Дары смерти / Дж. Роулинг. – М. : Росмэн, 640 с. **6. Роулинг Дж.** Гарри Поттер и Кубок Огня / Дж. Роулинг. – М. : Росмэн, 2002. – 670 с. **7. Narnia vs. Harry Potter : What's the Big Deal?** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.thelionscall.com/books-and-movies/articles/narnia-vs-harry-potter-whats-the-big-deal/>.

Григор'єва І. В. Чарівні світи у циклі книг про Гарі Поттера та «Хроніках Нарнії»

Стаття присвячена аналізу спільних та відмінних рис у «Хроніках Нарнії» Клайва Льюїса та «Гарі Поттері» Джоан Роулінг, а саме аналізу системи персонажів, магічних істот, боротьби добра та зла, символіки; знаходженню аллюзій у «Гарі Поттері» на «Хроніки Нарнії», аналізу ідей, котрі передаються авторами через персонажів, різниці між трактовками одних й тих же істот Джоан Роулінг та Клайва Льюїса, аналізу Інтернет - статті «Narnia vs. Harry Potter: What's the Big Deal», що містить порівняльну характеристику даних творів.

Ключові слова: аллюзія, символіка, фентезі, сага, цикл.

Григорьева И. В. Волшебные миры в цикле книг о Гарри Поттере и «Хрониках Нарнии»

Данная статья посвящена анализу общих и различных черт в «Хрониках Нарнии» Клайва Льюиса и «Гарри Поттере» Джоан Роулинг, а именно анализу системы персонажей, магических существ, борьбы добра и зла, символіки; нахождению аллюзий на «Хроники Нарнии» в саге о Гарри Поттере, анализу идей, которые авторы доносят до читателей через своих персонажей, различий в трактовках одних и тех же существ Клайвом Льюисом и Джоан Роулинг, анализу некоторых утверждений, взятых из Интернет-статьи «Narnia vs. Harry Potter: What's the Big Deal», которая содержит сравнительную характеристику данных произведений.

Ключевые слова: аллюзия, фэнтези, символіка, сага, цикл.

Grygorieva I. V. Magic Worlds In The Book Series About Harry Potter And In “Chronicles Of Narnia”

The article is dedicated to the analysis of common and different features in *Chronicles of Narnia* by Clive Lewis and *Harry Potter* by Joan Rowling, in particular to the analysis of characters' system, magic creatures, fight between Good and Evil, symbol; finding allusions on the *Chronicles of Narnia* in the *Harry Potter* saga, the analysis of ideas which are presented through the characters by the authors, the differences in presentation of the same creatures by Clive Lewis and by Joan Rowling, the analysis of definite statements which were expressed in the Internet-article *Narnia vs. Harry Potter: What's the Big Deal* which contains the comparative analysis of presented stories. The article deals with text analysis aimed at finding allusions, discovering distinctions between author's attitude to some characters in *Harry Potter* and in *Chronicles of Narnia*. Quotes are used in order to trace allusions and to make statements more objective. Main distinctions between the magic world in *Harry Potter* and *Chronicles of Narnia* were found. Thus it is possible to say that *Harry Potter* does not depend upon the *Chronicles of Narnia* despite the fact that these two fantasy stories have many common features. The article may come in advantage for those scientists who investigate allusions in the *Harry Potter* stories. Also this article may seem useful for those readers who are interested in fantasy literature, its peculiarities, the ideas which author could mean in the person of his characters, who finds it interesting to detect common and distinct features in the literature works of one genre.

Key words: allusion, fantasy, symbols, saga, cycle.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ваховський М. Л.

УДК 821.111 – 312.2.09

О. В. Гур'янова

ХУДОЖНЬО-ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЕСТЕТИЧНІ КАТЕГОРІЇ ГОТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

... Ніщо не впливає настільки сильно на людину, як готика ... навіть
самий нечутливий мозок, розум, вільний від яких би то не було слідів
забобони, мимоволі визнає її владу і силу.

Натан Дрейк,
редактор журналу „Літературне дозвілля”

Готика! Саме це слово, що колись було синонімом –
„англійський”, тепер є жанром, який визначає наскільки особливе місце
буде займати читач, книг цього жанру, у суспільстві. Саме питання

пошуку гарного серед потворного й зумовило необхідність для виникнення цього жанру. XVIII сторіччя – час, коли Просвітництво тільки почало ставати епохою для обраних і пародіювати велич втрачених часів, але факт того, що „готична” література розвивалася саме у ці часи, здається неймовірним. Пробудження від брехні – ось так колись реагували усі ті, хто після казок та пафосних поезій брали у руки готичну книгу. Книгу, де велич людини була не у красі тіла, грошах, перемогах у війні чи коханні. Велич була у тому, що людям було дозволено красу падіння. Того самого, що колись дало право вибору людині у найперших главах Біблії. Прозріння готичністю, де герої гарні, але у чорному з краплями ворожої крові, де кохання навек, але закріплене краплями ритуальних свічок у печері. Саме печери стали домівкою правди. Вони, як людські душі – довершені простотою, яка дає притулок від негоди але водночас лякає тим, що показує внутрішні страхи наших гріхів. Адже святість темряви не боїться, темрява – це досконалість людського пошуку. Хіба янголи на темному замку потворніші, аніж на різнокольоровій церкві? Світ завжди однаковий – різні лише декорації. Саме це й змусило літераторів показати, що шляхетність під крик воронів не менш жадана серед брехні. Міфи, казки, страшні історії тепер не забавка простолюдинів. Прагнення стати очима перед невідомою стороною характеру, не жахатися потвор із книг жахів та перестати бачити порятунок лише у красі. Не проганяти, а зрозуміти страхи.

Важливість вивчення літературного процесу та становлення „готичної” літератури, як одного з найвиразніших жанрів цього нестабільного у культурному та політичному відношенні часу, підкреслює видатний знавець історії літератури Н. Соловйова, яка вказує на „...необхідність не тільки уявити собі специфіку явищ і феноменів минулого, але і побачити їх в загальній перспективі, глибше відчувти зв'язок епох, ліквідувати іноді навмисно огрублені переходи від одного літературного напрямку до іншого” [1, с.113], що обумовлює актуальність вибраної теми.

Метою цієї статті є спроба показати художньо-жанрові особливості та естетичні категорії готичної літератури. Об'єктом нашого дослідження є праці літературознавців та готичні твори. Предметом аналізу ми обрали поняття готики та її місце у літературі як самостійного жанру.

Багато уваги вивченню художньо-жанрових особливостей готичної літератури приділяли дослідник Е. Біркхед, письменниця М. Дрэббл, М. Карамзін, Г. Крамер, Г. Лавкрафт, С. Лі, М. Саммерс, В. Скотт, дослідник У. Фрай, А. Чамеев, Я. Шпренгер, Я. Шпренгер і та багато інших літературознавців, діапазон дослідницьких підходів яких досить широкий.

Людину завжди цікавило все містичне й таємне. Жахливе, фантастичне є у ранньому фольклорі різних країн і народів. Можливо, цей інтерес пов'язується з неповним знанням про навколишній світ. „Усе

невідоме, усе незвичайне лякає людину, але пройшовши крізь призму людської уяви знаходить фантастичні форми” [2, с. 6].

Кожен народ має величезну кількість казок, міфів та балад, головною тематикою яких є містичний бік навколишнього світу, через який начебто є можливість заглянути, зрозуміти „інший” потаємний світ. Люди завжди вірили, що крім нашої реальності також існує інша, не схожа на наше звичайне життя. Ця інша реальність цікавила людину, а, найголовніше, те, що для дослідження цього миру не було досить лише певних знань. Казки, міфи та балади лякали тих, хто все ж таки наважився підняти завісу таїн можливою небезпекою. З доісторичного часу страх був неодмінним атрибутом продуманих відьмацьких ритуалів з викликанням демонів і привидів. Як зазначає В. Воррінгер, „...страждаючи від дійсного, не знаходячи виходу до природного”, душа середньовічної людини „прагне світу наддійсного, надчуттєвого” [3]. Та все те, що лякало та було небезпечним з одного боку, з іншого викликало інтерес. Відьми і „...перевертні, шабаш у Вальпургієву ніч та мерці, заборонені релігії, і древні темні культу – ось та дешиця, що формувала „страшну літературу” європейців. На родючому ґрунті вирости похмурі міфи й легенди, які зберігаються у літературі про надприродне аж до сьогодні, більш-менш замасковані чи змінені у відповідно до сьогодення. Чимало їх ми взяли з древніх усних джерел та які становлять важливу частину вічної спадщини людства. Коріння „дерева жаху” є всередині століть, у світі стародавніх переказів і марновіств” [4, с. 5]. Проти „літератури жаху” виступали багато, керуючись то ідеями матеріалізму, то ідеалізму, та розглядаючи на першому плані літературу дидактичну, покликану зворушити читача. Але, попри усе це, „страшна” розповідь жила і розвивалася тому, що страх і потяг до незнаного завжди має і буде мати привабливість для сприйнятливих умів. „Лише той могутній підйом дозволяє їй вирватися в ті сфери відчуття, де вона, нарешті, позбавляється відчуття своєї внутрішньої дисгармонії, де вона знаходить звільнення від свого неспокійного, неясного ставлення до образу світу” [3]. Слід також пам’ятати, що „...світ потойбічного жаху привабливий для порівняно вузької аудиторії, оскільки він вимагає від читача цілком певної здатності до фантазій і відстороненню від звичайного життя. Тільки окремі люди в достатній мірі вільні від влади повсякденності і здатні відповідати на стукіт ззовні, тому смак більшості в першу чергу задовольняють розповіді про банальні почуття та події або про нехитрі відхилення у цих почуттях і подіях, і це правильно, напевно, оскільки банальності становлять більшу частину людського досвіду ” [5, с. 649]. Якщо готичні письменники не виходять за рамки середньовічних літературних критеріїв і використовують поодинокі легендарні мотиви, романтизм в особі М. Шеллі здійснює повномасштабну міфологічну революцію [6].

Ми підійшли достатньо близько до визначення „готичного роману” та „готичної літератури”. Готична література – одне з

моторошних і неоднозначних явищ у світовій літературі, яке вперше виникло в середині XVIII століття в Англії як раціоналізм і емпіризм століття Просвітництва та набуло популярності у XVIII сторіччі. Готичний роман складався на тлі інтересу предромантиків XVIII століття до лицарської культури з орієнтацією на власне лицарський роман (особливо на такий його зразок, як „Згубний цвинтар“) і на роман бароко [7, с. 38]. Роман готичний, або роман жахів, – „...роман, в якому зображено незвичні ситуації, жахи пекла, страхітливі жорстокості, великі таємниці, що перетворюють людину на іграшку надприродних сил. Сформувався в Англії наприкінці XVIII століття. Творцем готичного роману вважається Г. Волпол, автор „Замку Отранто“ (1765)” [8, с. 595]. Цікаво те, що цей роман був цілком новаторським, роман мав гучний успіх та породив безліч наслідувань, перш ніж вийшла повість Кл. Рів „Захисник чесноти” (у другій редакції отримала назву „Старий англійський барон. „ Готична історія“). Наступним твором, відзначеним критиками, була невелика розповідь Г. Барбальд „Сер Берtrand”. Дослідник Е. Біркхед пише, що „...ця була спроба з'єднати дві школи готичного жаху – готичну романтику і роман жаху” [9].

Серед інших наслідників цього жанру помітною фігурою стала також Софія Лі зі своїм романом „Притулок”. Її романи помітно вплинули на творчість Анни Радкліф, яка відома такими творами як „Сицилійський роман”, „Роман у лісі”, „Удольфські таємниці”. Роман „Чернець” також епатував публіку сценами сексуального насильства й інцесту. Але незабаром виходить і роман „Нортенгерське абатство” Дж. Остін, який висміював жанр жаху і став одним з іронічних та пустотливих творів Дж. Остін. Головна героїня цього роману – Кетрін обожає читати „готичні романи” і все її життя, як їй здається, сповнене похмурих таємниць і загадок, тому старовинний особняк перетворюється на її очах у зловісне гніздо злочину, а чарівний молодий аристократ – у демонічного, загадкового лиходія. Лише завдяки любові Кетрін знаходить новий погляд на реальність, їй відкриваються невідомі колись сторони життя.

Так, завдяки цьому роману, можна виділити головні риси „готичного роману”, які Дж. Остін, у свою чергу, висміює. Увесь навколишній світ у готичному романі змінюється відповідно до певних рис, властивих тільки йому. Так, наприклад, головною рисою готичного роману є те, що сюжет будується навколо чогось таємного та надзвичайного, наприклад, зникнення або якогось злочину. Ці теми можуть переплітатися між собою, можуть розповідати про невідомого злочинця, який має якесь таємне походження, надзвичайну силу, що робить його сильним та непомітним, невловимим, але для утримання уваги читача усі таємниці розкриваються у фіналі. Атмосфера та настрої оповідань частіше за все неспокійні, похмурі та зворушливі, головні героїні знаходяться у зоні ризику та у загрозі безпеки. Усі пригоди частіш за все

розгортаються у старому, покинутому замку або монастирі, з таємними кімнатами із запахом тліну та моторошними горохами [10].

„Усі будівлі, які мають на меті справити враження піднесеного, бажано зображати темними і похмурими” [11, с. 456]. Завиваючий вітер, роззявлені могили, кістки та черепи, сплетені гілки дерев – все це посилює відчуття страху. Частіше за все усі події здійснюються уночі, коли повний місяць. Цікаво також і те, що головним персонажем ранніх готичних романів частіш за все була гарна, мила, скромна та добродісна дівчина. Вона любить гуляти на самоті лісовими галявинами і мріяти під місяцем коло вікна своєї спальні; легко плаче, а у вирішальну хвилину непритомніє, але у фіналі винагороджується подружнім щастям, становищем у суспільстві та багатством. Основний сюжет розгортається також навколо лиходія, який заважає головному герою.

Слід відзначити ряд класичних образів-символів, характерних для готики: замок, стогін, велетень, закривавлений кинджал, свічка, кістки, черепи, загадкові голоси і шарудіння, відьма, приведення, стародавня книга і пр. Треба також зазначити, що спільною рисою для усіх творів готичної літератури є філософія, яка заснована на обумовленості, незмінності долі: як не борються герої з роком, їм не уникнути того, що має статися. Готична література є фаталістичною. Вона дозволяє вірити в щось надприродне, незвичайне і, в свою чергу, якимось вплинути на хід життя, але не дозволяє все це здійснити. „З численних ефектів або вражень, що здатні вплинути на серце, інтелект або (говорячи більш загально) душу, що саме виберу я в даному випадку?” Вибравши, поперше, новий, а по-друге, яскравий ефект, я міркую, чи краще досягнути його засобами фабули і незвичайною інтонацією, або навпаки, або ж незвичністю і фабули й інтонації; а згодом шукаю навколо себе або, краще, всередині себе таке сполучення подій і інтонацій, які найкращою мірою сприяли б створенню потрібного ефекту” [12].

Узагалі, було багато спроб класифікувати жанр готичного роману. Знавець жанру М. Саммерс у своїй книзі „Потойбічний омнібус” виділяє такі типи описуваних у літературі надприродних явищ, як „...потойбічні сили і відвідини зі злою метою, явище примари і дивна хвороба, замогильні появи, живі мерці, повернення з могили, виконання клятви не заспокоїтої душі, загадкове приречення. Кожному з цих явищ відведена своя роль у сюжетній лінії готичного роману” [13, с. 24].

Основним жанром готичної літератури став готичний роман – твір містичного характеру, героями якого найчастіше є привиди, вампіри, котрі мають загадкове і темне минуле. Дія літературних готичних творів, зазвичай, розгортається у готичному похмурому замку, підземеллі, печері. Є багато неоднозначних визначень готичного роману, заснованих скоріш за все, на тому, що відчуває читач, як наприклад, на приємному відчутті жаху читача. Готичний роман також визначають як романтичний „чорний роман” в прозі з елементами надприродних „жахів”, таємничих пригод, фантастики і містики (сімейні прокльони і привиди). Цікаво

також і те, що назва готичного роману має корені від архітектурного стилю готика (дія романів часто розгортається в старих готичних замках).

Реставрація старовини, звернення до фольклору, містифікації – усе це можемо зустріти у готичному романі. За твердженням У. Гілпина, живописним є „...грубість або неоднорідність текстури, виключність, розмаїття і неправильність, контрастність світла та тіні, сила, що стимулює уяву” [11, с. 447]. Деякі дослідники взагалі готичну літературу називають однією з частин доби предромантизму. Атмосфера готичних творів проникнута таємницею та містичним жахом (саме цю літературу називають джерелом натхнення сучасного жанру в кінематографії – фільму жахів). „Почуття, яке викликає в нас велич і піднесеність природи, оволодіває нами і називається здивуванням (*astonishment*); і здивуванням є такий стан душі, в якому всі її рухи завмирають у передчутті жаху (*horror*). Жодне з почуттів не може позбавити наш мозок розсудливості і здатності до дії в такій мірі, в якій це здатен зробити страх (*fear*)” [6]. Настрій творів можна описати як меланхолічний і депресивний. Жахливі пасажі у Апулея, короткий, але знаменитий лист Плінія Молодшого, дивна компіляція „Про дива „Флегонта, грека імператора Адріана” тощо. Саме у Флегонта ми зустрічаємо „Філінніон і Махатес”, відому, але жахливу історію мертвої нареченої, яка згодом вплинула на В. Гете та на створення його „Коринфської нареченої”. Середньовічна література також сповнена демонізму і страхів. Скандинавські „Едди” і саги гримотять жахом, англосаксонське сказання про Беовульфа та пізніші континентальні сказання про Нібелунгів, сповнені надприродного і чаклунського. А. Данте також став першопрохідником у „класичному” освоєнні моторошної атмосфери. Однак, за припущенням письменниці М. Дреббл, термін *Gothic* спочатку вживався в значенні „середньовічний”, як в підзаголовку роману „Замок Отранто”, дія якого відбувається у добу середньовіччя (*Castle of Otranto, a Gothic Tale*). Це можливо, пов'язано з його безпосередньою близькістю із предромантизмом [14].

Можна легко уявити могутній вплив демонічного на людську свідомість, ще більше посиленний реальним страхом перед сучасним чаклунством, жахи якого, спочатку заявили про себе на континенті, голосно відгукнулися в Англії полюванням на відьом за доби правління Якова I. До таємничої містичної прози цих часів можна додати довгий список трактатів про чаклунства і демонологію, які хвилюють уяву читача [5, с. 652]. Одним з найбільш яскравих і моторошних прикладів може бути „Молот відьом” Я. Шпренгера і Г. Крамера. Це була історія, що об'єднала древні легенди про чорну магію та відкрила шлюзи потоку інквізиторської істерії настільки широко, наскільки це взагалі, міг зробити друкований витвір мистецтва. У XVII і XVIII століттях бачимо дедалі більше легенд і балад темного змісту; але вони існують хіба що під прикриттям вихованої і прийнятої літератури. У великій кількості

випускаються дешеві книжки про жахи і надприродне, та вони набувають жвавий інтерес до себе. Одним з таких відомих творів був твір „Бачення місіс Вів” Д. Дефо, яке є невигадлигим оповіданням про візиті привида мертвої жінки до її подруги, написаний для реклами теологічного трактату про „Смерть”. Нарешті, після боязкої появи кількох фантастичних сцен у тодішніх романах – наприклад, „Пригоди Фердинанда, графа Фатома” Дж.Т.Смоллетта, – звільнений інстинкт дає ґрунт для народження нової школи, тобто готичної школи жахливою і фантастичної прози, що включає романи у його розповіді.

У будь-якому випадку усім відомо, що саме англійський варіант готики мав найбільший успіх та вплив. Творцем нового жанру став Г. Уолпол, який написав роман „Замок Отранто”. Він дав розповіді підзаголовок „готична повість”, Г. Уолпол цим продемонстрував свої історичні й естетичні уподобання й одночасно дав новому різновиду роману концептуальне і точне літературну назву. Стилiзація розповіді під старовинний рукопис, який, нібито, належить перу середньовічного автора, виняткову увагу письменника до сюжету, образ замку й інші знахідки Г. Уолпола підхопили і почали розвивати його послідовники згідно з запропонованими Г. Уолполом типовими рисами готичної літератури [5, с. 662]. Досить назвати імена Дж. Байрона, А. Гофмана, С. Колріджа, Ш. Нодье, Е. По, В. Скотта, М. Шеллі і П. Шеллі, щоб переконатися в тому, який потужний відгук мала готична література в літературі європейського романтизму [15, с. 8]. У своїй роботі Г. Уолпол „...прагнув поєднати оповідання про неймовірні події і величну манеру розповіді, властиву старовинним лицарським романам, про те ретельним зображенням персонажів та боротьби почуттів та пристрастей, які відрізняє чи має вирізнити роман нового часу” [16, с. 213].

Ми можемо багато читати відгуків про те, що твори Г. Уолпа були занадто переповнені міфічними надприродними істотами та умовами, бо автор не зумів довго утримувати увагу читача. Не можемо з цим погодитись. Забагато містики сприймається у творі, якщо розуміти його твори як жахливу казку після просвітницьких творів, але якби автор хотів саме ефекту жаху та хеппі енду – то цей жанр ніколи б не виник. Готика ніколи не лякала читача – вона лише показувала частину нашого життя, частину життя наших душ, її страхів, її боротьби та трохи магії, але лише як кориця у різдвяній каві, але ніяк не основна страва. Англійські готичні автори змушують більше зануритись у себе. Так, без містики та багатьох деталей народного казкового фольклору не обійшлося. Усі, як і раніше, чекають пригод, щасливого кінця, справедливості. Чекають емоцій. Вони все ще хочуть лякатись і радіти, читаючи романи, але тепер для цього достатньо умов реальності – бруд та печери замість повітряних замків, коротка клятва відьом замість довгих пісень героїв середньовічно-просвітницьких сонетів. Багато для цього зробив першопрохідник „готичного відродження” В. Бекворд. Англійський критик Д. Стерн називає готику „золотим століттям” „жахливою” літератури,

представниками якого є Р. Кіплінг, Дж. Конрад, Б. Стокер, О. Уайльд та багато інших імен.

Зрозуміло, жанрові форми, які розробляли названі автори, не належали вже безпосередньо до готичної літератури у найпершому значенні, але вони також були послідовниками цього напрямку, їхня психологічна, трохи візантійська проза більш нагадувала психологічний драматизм, який все ж таки, зберігав рамки готичного. Перехід до цих форм здійснювався через поєднання готики з іншими жанровими різновидами (психологічною новелою, науковою фантастикою, детективом тощо) тоді, як і вся література, загалом розширювала свою тематику, опанувала нові сфери дійсності, нові виміри, і території людських прагнень [17].

Стиль готики знаходить своє місце також й у творах реалістів, – в романах Ш. Бронте, Е. Гаскелла, Ч. Діккенса, У. Коллінза, тощо. Наприклад, „Діккенс вводить читача у світ дитячих фантазій, страхів, надій і бажань, у світ дитячих уявлень та висновків. Саме цим пояснюється те, що окремі події описані, як щось надприродне, незвичайно страшне і таємниче, а часом навіть і фантастичне” [18, с. 119]. Уже перші сцени роману розігруються на кладовищі, де на могилах батьків героя відбувається зустріч з каторжником: “At such a time I found out for certain, that this bleak place overgrown with nettles was the churchyard; and that Philip Pirrip, late of this parish... ‘Hold your noise!’ cried a terrible voice, as a man started up from among the graves at the side of the church porch. ‘Keep still, you little devil, or I’ll cut your throat!” [14, с. 15]. Також „Дивна історія лікаря Джекілла і містера Хайда”, яку розповів Р. Стівенсон. К. Дойл писав детективні новели, побудовані на зразок готичного роману, використавши таємниці наукових висловів, утримуючи увагу читача надприродним, невідомим, таємничим та містичним й, моторошна розповідь „Собаки Баскервілів” чи „Знак чотирьох”, а що вже казати про апогей жанру у творі О. Уальда – „Портрет Доріана Грея”. Хоч на цьому творі й почала завершуватись епоха старої готики та з’являлись нові жанри нового часу, але все ж таки це єдиний твір, яким варто пишати усієї англійській готиці, до якої намагалися дійти перші новелісти, які подарували готичність світу, але вони не змогли пізнати цей материк власного дітища, як це зробив О. Уальд. Цей жанр існує і досі, існує у творах сучасних письменників, таких, як Ст. Кінг, твори якого частіше за все стають сценаріями для фільмів жаху, але це не яскравий приклад того, що жанр готичної літератури ніколи не втрачає своєї актуальності. „У справжній історії про надприродне є дещо більше, ніж таємне вбивство, закривавлені кості або простирадло з ланцюгами, що гримлять. У ній повинна бути відчутна атмосфера безмежного й непоясненого жаху перед зовнішніми і невідомими силами; в ній повинен бути натяк, висловлений всерйоз, як і личить предмету, на найжахливішу думку людини – про страшне і реальне припинення або повну зупинку дії тих непорушних законів

Природи, які є нашим єдиним захистом проти хаосу і демонів позамежного простору” [5, с. 647].

Можна багато казати про готику, але поки читач не зрозуміє, що готика – це не вбивця на темній дорозі, не вампіри з казок, які створені щоб лякати читача, але це й особлива готична естетика, атмосфера, від якої перехоплює подих. Містицизм ночі, краса і небезпека, сексуальність і смерть – усе це є містичною та таємною готикою. Готичною літературою зачитувалися тоді всі верстви суспільства. „Ніхто не міг протистояти похмурій і зловісній привабливості страшного привида”, – зазначав літературний критик Н. Дрейк [18, с. 7].

Як зазначено вище, з готики вийшла сучасна література жаху, створюючи все нові сюжети для кінематографу. Дуже багато людей у світі йдуть за казковим світом готичної літератури, шукаючи красу в темряві і таїнстві. Та як у дитинстві, казки дають нам можливість вірити в існування інших, чудесних світів, що не може не цікавити, тому й готична література зберігає свою популярність і досі, але видозмінюючись під впливом часу. Ми бачимо перспективу цього дослідження у тому, що популярність цього напрямку з роками лише збільшується, тому важливим є всебічне дослідження цього питання.

Список використаних джерел

1. **Соловйова Н. А.** Біля витоків англійського романтизму / Н. А. Соловйова. – М. : Просвещение, – 1988. – 113 с.
2. **Лашенова О. Ю. В.** Фолкнер і готична традиція / О. Ю. Лашенова // Зарубіжна література. – 1997. – № 46 (62). – 25 с.
3. **Лосев А.** Естетика Возрождения / Алексей Фёдорович Лосев. – М. : Мысль, – 2002. – 127 с.
4. **А. Чамеев.** Про традиції «старого доброго страху» чи про одне несерйозне жанрі британської літератури / А. Чамеев. – С-Пб. : МАЭ РАН, – 2008. – 67 с.
5. **Г. Ф. Лавкрафт.** Жах і надприродне в літературі. Хребти божевілья / Г. Ф. Лавкрафт. – М. : Индрик, – 2006. – 649 с.
6. **Бёрк Э.** Философское исследование о происхождении наших идей возвышенного и прекрасного / Э. Бёрк. – М. : Искусство, – 1979. – 237 с.
7. **Варма Д.** Готичне полум'я / Варма Д. – М. : Наука, – 1957. – 63 с.
8. **Кузьменко В. І.** Словник літературознавчих термінів: навч. посібник з літературознавства / В. І. Кузьменко. – К. : Укр. письменник, – 1997. – 595 с.
9. **Біркхед Е.** “ Історія жаху: Дослідження готичного роману” / Біркхед Е. – М. : Academia – 1921. – 214 с.
10. **Парфёнов М.** Из истории литературы ужасов / М. Парфенов. – М.: Наука, – 1991. – 47 с.
11. **Атарова К. Н.** Поэзия и правда. Комментарии // А. Рэдклифф Роман в лесу. Остин Дж. Нортэнгерское аббатство / К. Н. Атарова – М. : Радуга, 1983. – 456 с.
12. **По Э.** Философия творчества / Эдгар Аллан По – М. : Прогресс, – 1984. – 187 с.
13. **Карамзін М.** Острів Борнгольм / М. М. Карамзін // Обрані твору двох томах. – М. : Книга, – 1964. – 247 с.
14. **The Concise Oxford Companion to English Literature** / [ed. by M. Drabble and J. Stringer]. – Oxford; N.Y. : Oxford University Press, 2007. –

804 р. **15. А. Чамеев.** Про традиції «старого доброго страху» чи про одне несерйозне жанрі британської літератури. Будинок з привидами/ А. Чамеев. – С-Пб. : МАЭ РАН, – 2008. – 74 с. **16. В. Скотт.** Про «Замок Отранто» Уолпола. Закоханий диявол / В. Скотт. – Смоленськ.: Мир – 1992. – 213 с. **17. Dickens Ch.** Great Expectations / Charles Dickens. – London : Wordsworth Edition Ltd, Heron, – 1992. – 416 р. **18. Шпренгер Я.** Молот відьом / **Я. Шпренгер, Р. Крамер** – С-Пб. : Амфора, 2005. – 254 с.

Гур'янова О. В. Художньо-жанрові особливості та естетичні категорії готичної літератури.

У цій статті розглядається виникнення та еволюція терміну „готичний” як естетичної та мистецької категорії, специфічна структура „готичного” роману, його жанрові різновиди в європейській та англійській літературі та художні особливості англійської „готичної” літератури. Наведено приклади різноманітних монографій, які допомагають нам класифікувати „готичний роман” відповідно до рис, умов та шкіл, у яких „готичний роман” розвивався. Також у статті розглядається становлення англійської „готичної” літератури.

Ключові слова: „готичний роман”, новаторство, література жаху, жанр.

Гурьянова О. В. Художественно-жанровые особенности и эстетические категории готической литературы.

В этой статье рассматривается возникновение и эволюция термина „готический” как эстетической и художественной категории, специфическая структура „готического” романа, его жанровые разновидности в европейской и английской литературе и художественные особенности английской „готической” литературы. Приведенные примеры различных монографий, которые помогают нам классифицировать “готический роман” в соответствии с чертами, условиями и рассматриваются также школы, в которых „готический роман” развивался. Также в статье рассматривается становление английской „готической” литературы.

Ключевые слова: „готический роман”, новаторство, литература ужаса, жанр.

Gurianova O. V. Art-Genre Features And Aesthetic Categories Of Gothic Literature.

This article focuses on the origin and evolution of the term “gothic” as an aesthetic and artistic category, the specific structure of “Gothic” novel, its genre variations in European and English literature and artistic features of English “Gothic” literature. There are some examples of various monographs, which help us to classify “Gothic romance” in accordance with the

characteristics, conditions, and also schools in which “Gothic romance” developed. Also, the article considers the origin of English “Gothic” literature.

Key words: “Gothic novel” English “Gothic” literature, innovation, literature horror genre.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ваховський М. Л.

УДК 81'255.4:[811.111:811.161.2]

М. А. Железко

ТРАНСФОРМАЦІЇ АВТОРСЬКОГО СТИЛЮ У ПЕРЕКЛАДІ ОПОВІДАННЯ РОБЕРТА ШЕКЛІ „БУХГАЛТЕР” УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Переклад – відтворення оригіналу тексту засобами іншої мови зі збереженням єдності змісту і форми. Ця єдність досягається цілісним відтворенням ідейного змісту оригіналу в характерній для нього стилістичній своєрідності на іншій мовній основі. Шлях до досягнення такої єдності не лежить через встановлення формальних відповідників. Зіставлення засобів різних мов, навіть найбільш віддалених, можливе лише шляхом зіставлення функцій, які виконують різні мовні засоби. Звідси точність перекладу полягає у функціональній, а не формальній відповідності оригіналу.

Художній переклад – це специфічне явище, водночас естетичне за своєю природою і лінгвістичне – за засобами вираження суті літературного твору. Та ж можна надати визначення, як художній переклад, який, усе ж таки, трохи відходить від звичайного поняття перекладу. „Художній переклад, як поетичний, і прозаїчний, – це, свого роду мистецтво. Мистецтво – плід творчості” [1].

Питаннями художнього перекладу займались багато світових лінгвістів, серед яких В.Н. Комісаров, Б.Л. Пастернак, В.В. Віноградов, В.Я. Мизецька, Л.С. Бархударов та інші.

Але ряд питань стосовно трансформацій авторського стилю у перекладі художнього твору залишається недостатньо вивченими, що робить наше дослідження актуальним. Новизна роботи підкріплюється і матеріалом дослідження – оповіданням „Бухгалтер” видатного американського письменника-фантаста Роберта Шеклі, який не був вивчений з позицій перекладознавства. Мета даної роботи – виявити перекладацькі трансформації авторського ідіостилу при перекладі оповідання Роберта Шеклі „Бухгалтер” українською мовою.

Часто синонімом словосполученню „художній переклад” стає слово „інтерпретація”. Термін „інтерпретація” був спочатку прийнятий у герменевтиці, де під нею розумілося мистецтво розуміння і пояснення [2]. У теорії перекладу цей термін був запроваджений І. І. Ревзіним та У. Ю. Розенцвейгом. Під ним розуміється перехід від вихідного тексту до тексту перекладу не системою відповідностей між вихідною мовою перекладу, а ще й через звернення до ситуації в дійсності [1]. Що стосується перекладацької діяльності, то термін „інтерпретація” може мати кілька значень:

- 1) як контекстуальна інтерпретація мовних одиниць,
- 2) інтерпретація з допомогою словників і довідників,
- 3) інтерпретація шляхом самостійного творчого акту перекладача з урахуванням описуваної реальності.
- 4) інтерпретація сенсу, що безпосередньо становить не тільки зміст висловлювання, але й виведеного з нього у умовах конкретного акта комунікації.

Художній текст має в розпорядженні певний „інтерпретаційний діапазон”, в такий спосіб, у ньому інтерпретації стають майже необмеженими. Можливо існування кількох перекладів одного й того ж літературного твору. Перекладна множинність є свідченням того, що твір є особливо важливим для приймаючої літератури. Кожен із таких перекладів буде неминуче утримувати індивідуальні риси, що різнять його як від оригіналу, так і від інших перекладів того самого тексту [3].

Основні засади перекладацької стратегії доповнюються обґрунтуванням правомірності застосування низки технічних прийомів, що порушують формальну подобу перекладу оригіналу, але забезпечують досягнення вищого рівня еквівалентності.

1. Перестановки – це зміна розташування мовних елементів з тексту перекладу проти тексту першотвору. Прийом переміщення лексичних одиниць на висловлюванні дозволяє вживати найближчу відповідність слову оригіналу в іншому місці висловлювання, коли з будь-яких причин його не можна вжити там, де вона стоїть у оригіналі.

2. Заміни – у процесі перекладу застосовуються граматичні і лексичні заміни. До граматичних відносять такі типи:

- а) заміна форм слова;
- б) заміна частин мови;
- в) заміна членів речення;
- г) синтаксичні заміни у реченні.

3. Додавання – багато елементів речення, що залишаються в оригіналі невираженими, мають бути виражені у перекладі з допомогою додаткових лексичних одиниць. У англо-українських перекладах додаткові елементи особливо рясно виявляються необхідними під час перекладу атрибутивних словосполучень. Іноді додавання обумовлені суто стилістичними міркуваннями, і перекладач може за власним бажанням використовувати їх або уникнути них. Особливу сферу

застосування прийому додавання становлять випадки текстуальних пояснень, обумовлених прагматичними чинниками.

4. Опущення – під час перекладу опущенню піддаються найчастіше слова, які є семантично надмірними. Прийом опущення передбачає відмови від передачі, у перекладі, семантично надлишкових слів, значення яких опиняються нерелевантними чи легко відновлюються у тих. Цей прийом може бути пов'язаний з прагненням усунути надлишкові елементи оригіналу. Іншим міркуванням на користь прийому опущення необхідно здійснити компресію тексту під час перекладу, враховуючи, що під час процесу перекладу різні додавання, пояснення й описи, використувані перекладачем, можуть істотно збільшити обсяг перекладу, проти оригіналу.

Також можна вказати інші види перекладацьких трансформацій, що є менш поширеними. Серед них:

1. Морфологічні трансформації

- а) Артикль
- б) Невідповідності категорії числа.
- в) Граматичний рід
- г) Заміна частин мови

2. Словотворчі трансформації

Словотворчі суфікси у різних мовах не завжди збігаються за своїм значенням і вживанням. Так, під час перекладу слів, отриманих з допомогою суфікса -er-, найчастіше доводиться користуватися дієсловами. У суфіксі -able- зазвичай присутні модальні значення, для його перекладу часто додаються такі модальні слова, як „можливо”, „неможливо”, „не можна” та інші. [4].

3. Синтаксичні трансформації

- а) Зміна складу членів речення
- б) Заміна простого речення складним
- в) Заміна складного речення простим
- г) Членування речення
- г) Об'єднання речень
- д) Заміна двоскладового речення односкладовим
- е) Заміна типу синтаксичного зв'язку

4. Семантичні трансформації під час перекладу

Природа семантичних трансформацій у художньому тексті найбільш вичерпно описується У.Р.Гаком, що визначає семантичні трансформації як переходи від найменування однієї семантичної структури до найменування іншої семантичної структури [5].

Зараз проілюструємо теоретичні положення прикладами трансформацій авторського стилю Роберта Шеклі, втіленого в оригіналі оповідання „Бухгалтер”, в перекладі українською мовою.

Роберт Шеклі – американський письменник й класик світової фантастики, загально визнаний майстер гумористичної і сатиричної фантастики. Коротка форма, сюрреалістичні сюжети і незв'язаність

звичайними прийомами наукової фантастики, що ускладняли сприйняття читачем – це основні компоненти популярності Роберта Шеклі. Чималу частку в популярності Шеклі зіграв, звичайно, і фірмовий стиль автора - інтригуючий з перших слів яскравий розважальний сюжет, дивовижний гумор, унікальна доброта і людинолюбство, і завжди - несподівана кінцівка. Шеклі був і є одним з найбільш відомих і улюблених вітчизняним читачем зарубіжних фантастів.

„Бухгалтер” – оповідання, що є класикою фантастичного жанру Роберта Шеклі, написане автором у 1954 році. Вперше опубліковано в липні 1954 в „The Magazine of Fantasy and Science Fiction”. Перероблене автором для включення до збірки „Is THAT What People Do?” (1984). Оповідання номінувалося в 1985 році на премію „Locus”. В оповіданні підіймається проблема батьків і дітей і самовизначення людини, в тому числі щодо вибору професії.

Отож, на початку, для підтвердження наявності в тексті трансформацій авторського стилю, зазначимо деякі лексичні перестановки.

„The doorbell rang” [9, с.15] – „Задзеленчав дзвінок біля дверей” [8, с.454].

Можна зазначити, що великої змістової різниці між текстом оригіналу та текстом перекладу нема, але помітно, що перекладач намагається внести деяку різноманітність до тексту, саме з допомогою перестановки. Також у цьому реченні можна відмітити не тільки перестановку, а й заміну підмету англійського речення під час перекладу українською мовою на обставину. Тут вона обумовлюється міркуваннями не граматичного, а скоріше стилістичного порядку.

Якщо ми вже почали говорити про заміни, то розглянемо декілька прикладів. Як можна прочитати у теоретичній частині існує декілька різновидів граматичної заміни. Говорячи про це оповідання можна помітити доволі часті заміни перекладачем складних речень простими, або навпаки – простих складними.

„How like a woman, Dee thought. Always turning into jelly at the moment when firmness was indicated” [9, с.20] – „Усі жінки однакові, - подумав містер Ді, – коли треба виявити твердість, перетворюються на желе ”. [8, с.459].

Це зумовлено, скоріше за все бажанням перекладача внести свій вклад у текст, та трохи змінити вид на більш зрозумілий.

Багато елементів речення, що залишаються в оригіналі невираженими, мають бути виражені у перекладі з допомогою додаткових лексичних одиниць. Так перекладач може вдатися до прийому додавання декількох слів чи словосполучень аби зробити текст більш стилістично забарвленим.

„Mr. Dee was seated in the big armchair, his belt loosened, the evening papers strewn around his knees.” [9, с.15] – „Містер Ді сидів у

великому кріслі. Його пояс на штанях був ослаблений, на колінах лежали вечірні газети.” [8, с.454].

Перекладач додав фразу „на штанях”, не дивлячись на те, що читачу було б зрозуміло про який пояс йде мова.

„The door of Morton's room was slammed open, as though by a gigantic wind.” [9, с.20] – „Двері до кімнати Мортон відчинилися, наче від протягу, і з тріском зачинилися.” [8, с.458].

Для надання драматичності та посилення реакції читача, перекладач додає „і з тріском зачинилися”, щоб ми могли візуалізувати звук зачинених дверей.

„Morton opened the door and stepped out, holding one of his accounting books tightly, looking very young and defenceless.” [9, с.21] – „Мортон відчинив двері і вийшов з кімнати, міцно стискаючи в руках одну зі своїх бухгалтерських книг. Він видавався зовсім маленьким і таким беззахисним.” [8, с.459].

Перекладач додає фразу „з кімнати”, щоб читач зрозумів звідки вийшов хлопчик, бо в тексті оригіналу не зрозуміло звідки ж він виходить. У цьому реченні перекладач вдається не лише до прийому додавання, а й до заміни, бо речення зі складного в оригіналі перетворилося на два простих у перекладі.

Паралельно з додаванням важливо розглянути зворотній процес – опущення. Під час перекладу опущенню піддаються найчастіше слова, які є семантично надмірними, або не є важливими одиницями в тексті.

„ "Yes sir, I know," Morton looked away abruptly.” [9, с.18] – „Так, знаю. – Мортон різко відвернувся...” [8, с.456].

Ми бачимо опущення слова „sir” при перекладі, бо в українській мові воно не має такого смислу, як в англійській.

„ "Morton," he said in a husky voice, "I'm only a Third Degree Adept, you know.” [9, с.18] – „ - Мортоне, - вимовив він сухо. - Я всього лише Адепт Третього ступеня.” [8, с.456].

Фразу „you know”, що можна перекласти українською як „ти ж розумієш” перекладач опускає.

Говорячи про семантичні трансформації можна привести декілька прикладів, де одне слово замінюється словом протилежним за значенням:

„Moreover, he has forgotten all the Secret Alphabet which he learned in third grade.” [9, с.16] – „Мало того, він геть забув Таємний алфавіт, який ми вчили в третьому класі.” [8, с.455].

„Moreover”, яке можна перекласти як „більше того” перекладач замінює на протилежне – „мало того”.

„I've spoiled him.” [9, с.19] – „Ми його зіпсували...” [8, с.456].

В оригіналі провину на себе в зіпсуванні дитини бере батько, а в перекладі провина переноситься вже на обох батьків.

„That does it," Mr. Dee said.” [9, с.20] – „ - Так і є, - сказав містер Ді.” [8, с.459].

В оригіналі містер Ді каже „that does it”, що перекладається українською як „з мене годі”, але перекладач чомусь використовує фразу „так і є” описуючи безвихідну ситуацію.

Продовжуючи мову про семантичні трансформації можна також відмітити заміну ідіоми мови оригіналу на манер мови перекладу.

„ *"Spring has nothing to do with it," said Miss Greeb.*" [9, с.15] –

„ – *Весна тут ні до чого, – урвала міс Грїиб.*" [8, с. 454].

Як ми бачимо фраза „*has nothing to do with it*” дуже вдало трансформується українським „*тут ні до чого*”.

Говорячи про словотворчі трансформації можна помітити незначну зміну при перекладі або відсутність її зовсім, тобто перекладач не змінює смислу і залишає слова в своєму оригінальному значенні.

Наприклад:

„ *"This is unthinkable," said Mr. Dee.*" [9, с.15] – „ – *Немислимо! - сказав містер Ді.*" [8, с.455].

„ *A certain amount of boyish inattentive-ness was allowable...*" [9, с.16] – „ *Певною мірою хлоп'яча неухажність була припустимою...*" [8, с.455].

Тож, наприкінці можна сказати, що перекладач користується більшістю з трансформацій, про які ми говорили вище. При цьому можна сказати, що стиль автора оповідання „Бухгалтер” Роберта Шеклі трансформується на більш емоційно забарвлений при перекладі українською мовою. Перекладач намагається зберегти стиль автора, при цьому додає в переклад ті особливості, що відрізняють оригінальний текст автора від того, у що він трансформує оповідання. Перекладач переставляє слова у реченні, змінює самі речення, опускає чи додає окремі слова та словосполучення, що допомагають читачу краще зрозуміти про що йде мова, або навпаки, що можуть заважати при читанні. При цьому, не дивлячись на ці факти, можна сказати, що перекладач зберігає сутність оповідання, але при цьому змінює емоційний підтекст.

Список використаних джерел

1. Пастернак Б. Л. Замечания к переводам Шекспира / Б. Л. Пастернак. – М. : Искусство, 1990. – С. 175-191. **2. Ревзин И. И.** Основы общего и машинного перевода / И. И. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг. – М. : Высшая школа, 1964. – 245 с. **3. Левин Ю. Д.** Проблема переводной множественности / Литература и перевод: проблемы теории / Ю. Д. Левин. – М. : Прогресс, 1992. **4. Левицкая Т. Р.** Пособие по переводу с английского языка на русский / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. – М. : Высш. шк., 1973. – 135 с. **5. Гак В. Г.** Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания. // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. / В. Г. Гак. – М.: Наука, 1971. – 216 с. **6. Бархударов Л. С.** Язык и перевод / Л.С. Бархударов. □ М. :Международные отношения, 1975. □

238 с. 7. **Виноградов В. В.** О языке художественной литературы. / В.В.Виноградов. □ М.: Наука, 1980. – 362 с. 8. **Остання збірка:** – Оповідання. – К.: Зелений пес. Гамазин, 2006. – 464 с. 9. **Sheckley R.** Citizen in Space / The Accountant. – 1955.

Железко М. О. Трансформації авторського стилю в перекладі (на матеріалі оповідання Роберта Шеклі „Бухгалтер”)

Стаття присвячена вивченню питання трансформації авторського стилю в перекладі. Дослідження проводилося на матеріалі оповідання „Бухгалтер” відомого письменника-фантаста Роберта Шеклі. При детальній перевірці було виявлено, що перекладач використовує багато перекладацьких трансформацій, але при цьому намагається зберегти авторський стиль, що допомагає читачу насолодитися стилем автора оповідання і у перекладі.

Ключові слова: переклад, художній переклад, інтерпретація, інтерпретаційний діапазон, перекладацька трансформація.

Железко М. А. Трансформации авторского стиля в переводе (на материале рассказа Роберта Шекли „Бухгалтер”)

Статья посвящена изучению вопроса трансформации авторского стиля в переводе. Исследование проводилось на материале рассказа „Бухгалтер” известного писателя-фантаста Роберта Шекли. При детальной проверке было обнаружено, что переводчик использует много переводческих трансформаций, но при этом пытается сохранить авторский стиль, что помогает читателю насладиться стилем автора рассказа и в переводе.

Ключевые слова: перевод, художественный перевод, интерпретация, интерпретационный диапазон, переводческая трансформация.

Zhelezko M. O. Transformation Of The Author's Style In Translation (Based On The Story By Robert Sheckley „The Accountant”)

This article is devoted to the study of the transformation of the author's style in translation. The study was conducted on the material of the story „The Accountant” by the famous science fiction writer Robert Sheckley. With a closer look, it turned out that translator uses many translation transformations, but also tries to keep the author's style, that helps reader to enjoy the story and the author's style even in translation.

Key words: translation, literary translation, interpretation, interpretation range, translational transformation.

Стаття надійшла до редакції 20.12.2013 р.
Прийнято до друку 2.01.2014 р.
Рецензент – к. п. н., доц. Мілова О. Є.

УДК 811.111'373

О. В. Калашнік

ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИБОРУ ЗАГОЛОВКІВ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ХХ СТОЛІТТЯ НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ ЕРНЕСТА ХЕМІНГУЕЯ

На сучасному етапі розвитку та становлення літературознавства та теорії літератури, такий термін як заголовок привертає значну увагу лінгвістів. Такий інтерес щодо вивчення даного феномену пояснюється його багатofункціональністю та унікальністю для тексту твору.

Заголовок містить в собі суть всього твору, він являється першим об'єктом, що потрапляє на очі читачеві, тому повинен бути виразним, цікавим, в деякій мірі незвичайним та дивним задля створення позитивного ефекту з першого моменту, тому часто можна зустріти експресивні мовні засоби в якості заголовків: антоніми, крилаті вислови, фразеологічні звороти або прислів'я. Назва твору служить для читача спеціальним «кодом», який включає в себе інформацію щодо даного тексту, і саме від неї залежить наша подальша оцінка і розуміння твору.

Заголовок як невід'ємна складова частина художнього твору заслуговує на детальне дослідження та аналіз в області стилістики, лінгвістики, соціолінгвістики та теорії літератури. Даний феномен та його функції вивчалися раніше і над ними продовжують працювати і в наш час. Величезний внесок в дослідження саме походження терміну, причин використання та його функцій в тексті твору вклали такі вітчизняні та закордонні вчені як Кожина Н., Веселова Л., Арнольд І., Лотман Ю., Данилова Ю., Петрат Т., Карим С.

Деякі з них присвятили проблемі використання заголовків роки свої наукової діяльності, надрукувавши підручники, посібники; інші – розглядали та аналізували вже набуту інформацію своїх попередників-колег. В цих працях та досліджах розглядаються основні закономірності створення та причини вибору того чи іншого заголовку, а також знайшли своє відображення проблеми його використання на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях.

Аналіз наукової літератури свідчить про великий інтерес лінгвістів до проблеми вивчення заголовка. Це пояснюється унікальним положенням останнього в тексті, його семантичною складністю та різноманіттям функцій.

Особливість заголовку заключається в тому, що він є складовою частиною тексту, елементом його структури і, займаючи достатньо

сильну позицію в тексті, відноситься до тих частин композиції, які привертають увагу читача при першому знайомстві з твором.

З вищесказаного випливає ціль даної статті – виявити основні закономірності вибору заголовків в американській літературі ХХ століття на прикладі творчості американського письменника Ернеста Хемінгуея.

Заголовок та безпосередньо текст твору сприймається читачем як єдине ціле, тому детальне вивчення їх зв'язків зараз актуальне та заслуговує детального розгляду.

Існує декілька різних визначень терміну «заголовок». Якщо звернутись до словника російської мови Ожегова С.І., то ми побачимо наступне: заголовок – це назва якого-небудь твору (літературного, музичного) чи його окремих частин [1, с. 173].

Що стосується словників-довідників, то поняття заголовок трактується слідуєчим чином: заголовок – це цілісна одиниця мовлення (текстовий знак), котрий являється обов'язковою частиною текста та займає в ньому фіксоване положення – перед і над текстом [2, с. 188].

Заголовок визначає стратегію сприйняття тексту, впливає на виникнення інтересу у читача (або навпаки) та знаходиться у взаємозв'язку з темою тексту, тому основною функцією можна вважати привертання уваги читача [3, с. 10]

Що стосується англійських видань енциклопедій та словників, поняття «заголовок» трактується слідуєчим чином.

“Title” – the name of a book, poem, or other work of art [4, с.1573].

Заголовок являється одним з найважливіших компонентів організації художнього твору, тому його вибір – складна та кропітка робота для автора. На вибір того чи іншого заголовку можуть впливати різні обставини, пов'язані з особистим або суспільним життям, а також різноманітні «посередники» між письменником і читачем: редактори, видавництва, цензори. Саме від вдалого вибору заголовка залежить подальша доля книги, її популярність та навіть продаж, тому автор не має права на помилку.

Таке поняття як «заголовок» повинно розглядатися спільно з іншим лінгвістичним поняттям – «текст». Існує численна кількість визначень даного поняття, але до сьогодні єдиного правильного не існує. Тому, ми спробуємо привести в якості визначення слідуєчу думку, що текст – це не що інше, як сукупність речень, послідовно і логічно зв'язаних між собою.

Заголовок можна визначити як характерну, відмінну рису кожного художнього твору, як ознайомчий елемент, що здатен «підвести» читача до сприйняття самого твору, його першої оцінки.

Відомий вчений та дослідник О.Н.Гвоздев вважає, що заголовок є не що інше, як просте найменування «товару». А якщо розглянути думку О.М.Пешковського з цього приводу, то буде зрозуміло, що заголовок займає опосередковане положення між словом та реченням. Також він вважає, що назва не може визвати у читача «...наявної цікавості, так як

така цікавість може виникнути лише при читанні твору...Починаючи знайомитись з твором, читач цікавиться змістом, а в назві твору він бачить лише натяк на цей зміст» [6, с. 164].

За словами О.М. Галкіної-Федорук, «...всі заголовки пишуться для того, щоб повідомити людей про зміст. Згідно цього, це одиниця комунікації [7, с. 70].

Існує декілька типологій заголовків, які були створені та опрацьовані як вітчизняними, так і закордонними вченими.

Для детального вивчення та аналізу було обрано та прокласифіковано ряд заголовків – назв художніх творів відомого американського письменника Ернеста Хемінгуея, включаючи короткі історії, вірші, романи та документальну прозу.

Якщо розглянути типологію структурно-граматичних характеристик, над якою працювала І.Арнольд та взявши за приклади оригінальні назви художніх творів Ернеста Хемінгуея, то дана типологія матиме наступний вигляд:

- слово (“Fiesta”, “The Battler”, “The Revolutionist”, “The Sea”, “The Land”, “The Air”, “The Killers”, “The Undeafated”);
- словосполучення (“The Torrents of Spring”, “The Old Man and the Sea”, “Indian Camp”, “A Very Short Story”, “My Old Man”, “A Moveable Feast”, “The Doctor and the Doctor's Wife”, “Fifty Grand”, “Fathers and Sons”, “The Capital of the World”);
- просте речення (“Winner Take Nothing”, “Hills like white animals”, “The Sun Also Rises”);
- інфінітив (“To have and Have Not”);
- риторичне запитання (“For Whom the Bell Tolls”);
- лозунг, заклик (“Farewell to Arms”);

Проаналізувавши дану типологію, можна визначити найбільш поширені заголовки в творчості американського письменника Ернеста Хемінгуея. Згідно структурно-граматичних характеристик назв творів, на першому місці опинилися ті заголовки, які представляють собою одне слово, далі, в порядку спадання, йдуть твори, назви яких являються словосполученнями й простими реченнями. Досить рідко можна зустріти назви творів, представлені інфінітивом, риторичним запитанням чи лозунгом (закликом).

Також дана типологія дає можливість розподілити найбільш поширені заголовки, в даному випадку це однослівні та словосполучення, згідно їх соціокультурних позицій. Проаналізувавши заголовки, подані вище, можна говорити про наступне: серед однослівних зустрічаються такі, які так чи інакше пов'язані з природою (“The Old Man and the Sea”, “The Torrents of Spring”, “The Sea”, “The Land”, “The Air”), з соціально-політичним життям (“The Battler”, “The Revolutionist”, “The Doctor and the Doctor's Wife”, “Fathers and Sons”).

Н.А.Веселова в своїй праці «Заголовок літературно-художнього тексту. Антологія та поетика» запропонувала класифікувати заголовки за принципом співвідношення їх з текстовою реальністю [5, с. 113].

На основі цієї класифікації можна виділити типи заголовків, що відносяться до:

- географічних назв (“Green Hills of Africa”, “The Snows of Kilimanjaro”, “The Garden of Eden”, “In Another Country”, “Dateline: Toronto”, “On Paris (On)”);
- жанрів (“A Very Short Story”);
- культури інших країн (“Indian Camp”);
- імен людей (“The Short Happy Life of Francis Macomber”, “The Nick Adam’s Stories”);
- явищ природи (“Across the River and Into the Trees”, “The Torrents of Spring”, “The Sun Also Rises”, “Islands in the Stream”, “The Big Two-Hearted River”).

Хемінгуей майстерно використав багатство та розмаїття лексичних та синтаксичних засобів мови для того, щоб відразу ввести читача в атмосферу розповіді. В характері заголовків прослідковуються основні риси поетики письменника та основні теми його творчості: інтерес до повсякденного життя простого робочого американського люду того часу, вміння зобразити в деталях суть існування людини в жорсткому світі, любов до минулого своєї батьківщини, пристрасне відношення до дикої природи, зображення вічної боротьби між людиною і природою, показ усіх жахів двох світових війн.

Розглянемо ще одну, запропоновану А.В.Ламзіною, типологію заголовків, яка дозволить нам більш детально ознайомитись з закономірностями вибору та створення заголовків американським письменником Ернестом Хемінгуеєм.

Дана типологія виглядає наступним чином:

- заголовки, що представляють тему, ідею чи проблему твору (“Fathers and Sons”, “Fiesta”, “Winner Takes Nothing”, “Farewell to Arms”);
- заголовки, що виражають сюжетні перспективи (“Across the River and Into the Trees”);
- персональні заголовки, а також ті, що відображають професію або соціальний статус героїв (“The Short Happy Life of Francis Macomber”, “The Nick Adam’s Stories”, “The Doctor and the Doctor’s Wife”);
- заголовки, що наголошують на часі та місці дії (“The Sea”, “Indian Camp”, “Green Hills of Africa”, “The Snows of Kilimanjaro”, “The Garden of Eden”, “In Another Country”, “Dateline: Toronto”, “On Paris (On)”).

Проаналізувавши назви творів Ернеста Хемінгуея, можна зробити висновок про те, що письменник віддає перевагу коротким заголовкам. Це говорить про його прагнення до максимальної точності, ясності

форми та змісту, до стиснутої розповіді. Хемінгуей володіє вмінням небагатьма словами сказати про головне, наповнити скупе мовлення багатим внутрішнім змістом. Тому його проза й стала настільки доступною для розуміння та популярною серед цінителів літератури.

Заголовок – це своєрідне «ім'я» тексту, яке існує супроводжує читача напротязі всього періоду ознайомлення з твором, тому повинно бути яскравим, незвичним, дивним, таким, що породжує цікавість, інтригуючим, добре запам'ятовуваним та легким для сприйняття.

В даній статті було представлено та охарактеризовано певні класифікації заголовків та виділено основні з них, такі як структурно-граматична та за співвідношенням з реальністю. На основі розгляду та аналізу обраних типів заголовків було визначено частоту використання їх на прикладі творчості Ернеста Хемінгуея.

Майбутні дослідження планується провести в напрямку більш детального та ретельного вивчення та аналізу характерних видів такого феномену як заголовок, а також його розвитку у науках: літературознавство, лінгвістика та теорія літератури.

Список використаних джерел

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М : Рус. яз., 1986. – 797 с. **2. Культура** русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширява и др. – М., 2003. **3. Сабурова Н.В.** Заголовочная игра слов как смыслоформирующий механизм текста (на примере англоязычной публицистики): автореф. дис. канд. филол. наук. – СПб., 2007. **4. Macmillan** English Dictionary for advanced learners, 2nd edition, 2007. **5. Веселова Н. А.** Заглавие литературно-художественного текста (Антология и поэтика)/Н. А. Веселова. Автореф. дис.канд. филол. наук. - М., 2005. **6. Пешковский А. М.** Русский синтаксис в научном освещении/А.М. Пешковский. – М., – 1956. **7. Данилова Ю.Ю.** Заглавия как «тексты-примитивы» (на материале поэтических текстов З.Н.Гиппиус)/Ю.Ю. Данилова//III Международные Бодуэновские чтения: И.А.Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.): труды и материалы: в 2 т. – Казань, 2006.– Т.1.

Калашнік О. В. «Закономірності вибору заголовків в американській літературі ХХ століття на прикладі творчості Ернеста Хемінгуея»

В даній статті викладено та проаналізовано закономірності вибору заголовків на прикладі творчості американського письменника Ернеста Хемінгуея. Було охарактеризовано певні закономірності створення заголовків даним письменником, розглянуто та представлено основні класифікації назв творів, їх конструкції та випадки застосування. Обрано

та проаналізовано найбільш поширені та найбільш використовувані типи заголовків творів Ернеста Хемінгуея.

Ключові слова: заголовок, назва твору, типологія, текст.

Калашник Е. В. «Закономерности выбора заглавий в американской литературе XX века на примере творчества Эрнеста Хэмингуэя»

В данной статье изложено и проанализировано особенности выбора заглавий на примере творчества американского писателя Эрнеста Хэмингуэя. Было охарактеризовано определенные закономерности создания заглавий данным писателем, рассмотрено и представлено основные классификации названий произведений, их конструкций и случаев использования. Выбрано и проанализировано наиболее распространенные и наиболее используемые типы заглавий произведений Эрнеста Хэмингуэя.

Ключевые слова: заглавие, название произведения, типологія, текст.

Kalashnik O. V. "The Peculiarities Of Choosing The Headings In XXth Century American Literature, For Example: Artistic Works Of Ernest Hemingway"

This article deals with the main peculiarities of choosing and usage of the headings in American XXth century literature. Artistic career of the famous writer Ernest Hemingway was chosen as the example.

The special regularities of title choosing, their constructions and usage depend on writing style were characterized in this article.

The particular types of headings, which are widely used by different writers and poets for reaching their goals and creation the definite effect were analyzed; fundamental ones were marked.

After the learning this phenomenon it is possible to say that heading's peculiarity lies in the fact that it is the part of the text, the element of text structure and has the strong position in the whole work, the main function of which is to make the reader to pay attention accurately on the definite book.

Different classifications were also learned. They are grammatical-structural, according to the relation with the reality and according to the relation with the text itself.

As it was said before there are great numbers of the title types, but after analyzing Hemingway's works in details it becomes right to underline his more preferable headings. This author chose short ones, and it says about his striving for exactness, clearness of form and content. Ernest Hemingway is able to say a lot without a great number of words, to fill poor speech with the rich internal sense with a help of their artistic works' headings.

Key words: heading, title, typology, text

Стаття надійшла до редакції 20.12.2013 р.
Прийнято до друку 2.01.2014 р.
Рецензент – к. п. н., доц. Ваховський М. Л.

УДК 81'255.4:[811.161.2:811.111]

А. О. Корольова

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ГУМОРУ ТВОРІВ ОСТАПА ВИШНІ У ПЕРЕКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Гумор та сатира завжди були серед об'єктів не тільки літературних, але й лінгвістичних досліджень. Але з часом менталітет і розуміння поняття гумору та сатири змінюються. Зазнають змін не тільки форми і засоби створення гумористичного, проте й стилі авторів. Кожний автор (письменник) використовує певні функціонально-стилістичні засоби реалізації гумористичного, через це його стиль та мова набувають унікальності та неповторності.

Саме через цю неповторність дуже часто гумор стає великою проблемою для перекладача.

Багато видатних вчених, літературознавців та лінгвістів, вивчали категорію гумористичного та сатиричного, а також проблеми їх перекладу іншими мовами. Серед них такі, як Ю. Борев, В. Пропп, О. Лук, Г. Бергсон, П. Льюїс, А. Гагечиладзе, Г. Почепцов, П. Коржева, А. Крікман, Г. Грайс, А. Арнольд, Ф. Ніцше, М. Пилинська, Ю. Мокрієв, Є. Курганов, Ю. Щурина, Г. Мільнер.

Актуальність даного дослідження визначається тим, що особливості відтворення гумористичного ефекту при перекладі викликають велику зацікавленість з точки зору перекладознавства та літературознавства. Проблема перекладу гумору виникає не лише у сучасній літературі, але й в етнокультурному розумінні цього поняття. Треба зазначити, що на сьогодні немає конкретних перекладознавчих досліджень та наукових праць, присвячених проблемі перекладу англійською мовою гумору творів видатного українського письменника Остапа Вишні.

Мета роботи полягає у вивченні специфіки перекладу «мисливських усмішок» Остапа Вишні на англійську мову та в комплексному аналізі функціонально-стилістичних особливостей створення гумору у перекладах цих творів.

Гумор – явище загальнолюдське. У тому, як і над чим жартують у різних країнах, проявляються загальні закони гумористичної картини світу, але це загальне реалізується в конкретних формах, визначаються особливостями національного характеру, культурних традицій, соціального устрою.

Різні автори вивчали гумор з різних точок зору, переслідуючи різні цілі і виходячи з різних посилань. Гумор важкий для дослідника через велику кількість термінів: гумор, сміх, комічне, сміховинне, безглузде, забавне, дотепність, жарт; іронія, сарказм, сатира та ін.. Це визнає кожен, хто стикається з цією проблемою. „Межі між дотепністю і гумором розмиті. Гумор – це кумедна ситуація або предмет; дотепність – це те, що окрема людина сприймає в ситуації або предметі” [1].

Дослідження комічного як філософської категорії йде корінням в античність. Перш за все необхідно згадати естетику Аристотеля. Він говорить про комедії як про „глузливі пісні”, які зображують дії негідних людей. За Аристотелем Комічне пов'язано з областю смішного, на відміну від трагедії, яка викликає афекти, подібні „страху та співчуттю” (необхідні умови катарсису). Про комедії Гомера Аристотель говорить, що Гомер „першим показав основну форму комедії, надавши драматичну обробку не як глузування, а як смішне” [2].

Сучасні дослідники відзначають, що все видиме і страхітливе різноманіття теорій комізму має єдиний корінь – формулу Аристотеля згідно з якою смішне – це частина потворного.

І почуття гумору і дотепність пов'язані як з мисленням, так і з чуттєвою сферою. Але в дотепності емоційний компонент – це лише фон та спонукає мотив; саме „психічну дію” відбувається в інтелектуальній сфері. А в структурі почуття гумору відносини зворотні: „психічний дія” розгортається в емоційній сфері (реверсування, перехід негативних почуттів у позитивні), а розумові реакції грають роль пусковий пружини цієї реакції.

Часткова і повна неможливість перекладу пов'язують з культурними особливостями мови. Особливу трудність при перекладі гумору представляють неявні знання. У різних групах можуть бути свої конвенції. Гумор залежить від імпліцитних культурних моделей, які порушуються з метою створення ефекту невідповідності або для створення комічного ефекту. Як стверджує Марія Тимочко [3], перекладач, щоб перевести гумор, повинен бути частиною „парадигми комічного”, розуміти специфічну парадигму гумору. Культурний аспект також може перейти в етичний чи політичний: перекладач може бути незгодним з тим, що він/вона переводить, вважаючи, що гумор викликає культурний дисонанс; той чи інший політичний режим може піддавати гумор цензурі або заборонити деякі прояви гумору.

Лінгвістична неможливість перекладу гумору, на думку вчених, може бути викликана проблемами, вкоріненими в денотації і конотації, так званої „лектної” варіативності мови. Особливу складність при перекладі гумору представляє передача *соціолінгвістичних особливостей* (термінів, що належать конкретним соціальним групам) а також, мета мови.

Конотація може стати причиною перекладацької проблеми, якщо „діалектне” значення певного поняття в мові оригіналу відрізняється від

„діалектного” значення еквівалента даного поняття в мові перекладу. Еко, наприклад, відзначає можливість появи комічного ефекту від такого недосконалого вибору еквівалентів [4]:

Особливим значенням в комічних текстах володіє національний гумор, який окреслено територіальними межами країн та регіонів і національною приналежністю людини. Людина освоює національний гумор, вбирає його з культури країни, в якій він проживає, і іншопольтурних перекладних текстів, в останніх окреслюється необхідність передати не тільки форму, а й зміст з усім різноманіттям ув'язнених у ньому смислів за неодмінної умови збереження цих смислів.

В нашому дослідженні ми намагалися виявити особливості перекладу гумору творів Остапа Вишні. Павло Михайлович Губенко, більш відомий як Остап Вишня є представником сатирично-гумористичної літератури. Понад усе він любив свій народ, свою землю. У своєму щоденнику Остап Вишня з гордістю пише, що він завжди відчував себе слугою народним – і з того був щасливий, бо все своє життя хотів зробити народові щось хороше. Звідси бере початок його гумористичної творчості.

Важливе місце у гумористичній творчості Остапа Вишні має цикл оповідань „Мисливські усмішки”. Цим циклом він повертає нас до природи. Ліричний герой кожного оповідання захоплено розповідає про пригоди на полюванні і ми бачимо, що для героя головне – не вбити дичину, а побути серед природи, помилуватися рідним краєм. Розповіді сповнені дотепних жартів, анекдотів. В оповіданні „Як варити і їсти суп із дикої качки” ліричний герой пояснює, що головне – не забути стопку на полювання, бо не буде чим вихлюпувати воду з човна, коли човен тоне. Коли ж повертаєтесь з полювання, то слід іти повз базар... А коли ваші рідні запитують, чого в качки горло перерізане, то треба сказати, що летіла – побачила, що під прицілом, виходу не було, узяла та й зарізалась.

Органічне поєднання м'якого ліризму з дотепним гумором характерне для „Мисливських усмішок”. У них підкреслюється чарівність природи, кращі якості людей, що розкриваються серед зелених лісів. Усі ці „усмішки” можуть збагатити знанням про матінку-природу, розкрити в звичайному кленовому листкові цілий світ з його радощами і трагізмом, виховати повагу до всього живого на землі, навчити щиро й незрадливо любити свій рідний край з його людьми, добрими душею і чистими помислами:

„Та хіба ж єсть серед мисливців, серед людей, що люблять тихі вечори над озерами, що чують ніжний шелест очеретів, що пам'ятають: „Тихше, тихше, не диши, нас почують комиші...” яким крик бугая на болоті бринить в їхніх вухах, як козловське распрон'яніссіме ля в серці тихомрійної блондинки, а загадковий тихий плескіт на озері в їхнім серці одгукується трепетними перебоями, і коли під вербою чи під копицею все вже розказано і настає на хвилюк тиша”

[6]. Саме в творах цього циклу найповніше виявилася чиста, щедра і весела душа нашого сміхотворця. Це мисливець тієї рідкісної вдачі, який виходить на полювання не з наміром убити, а з метою якомога надійніше уникнути знищення природи. Герої оповідок – мисливці-невдахи і мисливці-фантазери. Це люди надзвичайної правдивості, бо нічого не вигадують. Майстерно застосовані в „усмішках” іронічні розповіді та описи:

„Завжди додержуйтеся стародавньої охотницької традиції: говори завжди правду, і тільки правду!” [6];

„На зеленому килимі, під задумливою вербою, точитимуться спогади про знаменитого його гордона, - таких псів тепер не буває! - який одного разу став на стойку в густій ліщині на вальдинена, та так став, що ніякими свистками, ніякими гудками його не можна було зрушити з тої стойки, довелося його залишити в лісі, бо настала вже ніч, а обставини змусили Івана Петровича на другий день ранком виїхати з того міста. Повернувся він аж через рік, згадав про пса, пішов у ліс, розшукав ті куці:

- Дивлюсь, стоїть кістяк мого гордона, і стоїть з піднятою правою лапою! От був собака! Мертва стойка? Такого собаки я не бачив! Даси, бувало, в зуби йому записку й гроші: "Джек! Миттю пляшку вина!" За півгодини вже летить з вином. Тільки не можна було більше грошей давати: решту обов'язково проп'є!" [6];

„Мисливські усмішки” – це своєрідне поєднання народного анекдоту і пейзажної лірики в прозі. Звідси і їхня надзвичайна привабливість, яка забезпечила стійкий інтерес читача. У „Мисливських усмішках” автор використовує безліч гумористичних художніх засобів. До них належать і синоніми, і багатозначні слова, і евфемізми, і авторські неологізми: „качва”, „драстуйте”, „распроп'яніссіме”. Так, замість „очі” вжито простонародне „баньки”, до слова „рушниця” дібрані емоційні синоніми: „ружжю”, „шонполка”, „лушня”. Багатозначність використовується для створення каламбурів. Обігруються О.Вишнею прізвиська людей, прізвиська тварин: *Максим Тудистрибни, Триндишієшка, лорд Сесіль-Кисіль; Допугай, Бандит, Джек, Флейта*. Клички тварин мають тут іронічний підтекст, автор висміює людей усім, іноземним.

Як ми вже зазначили вище – те, що створює найбільший комічний ефект твору, складає найбільші труднощі для перекладача. Так, в перекладі усмішки під назвою „Відкриття охоти” перекладач змінює імена героїв, в першу чергу тому, що в англійській культурі відсутні імена по батькові:

Іван Петрович - Ivan

Петро Іванович - Petro

Пилип Федорович – Pylyp.

На наш погляд, це змінює авторську конотацію, тому що зникає відтінок поваги до людини (звертання на ім'я по батькові), про яку розповідають, присутній в оригіналі.

На наш погляд, заслуговують уваги особливості перекладу емоційно-забарвленої лексики. Треба відзначити, що перекладач оповідання „Відкриття охоти” намагався зберегти емоційну забарвленість тексту. Так, від знайшов англійські еквіваленти для вигуків:

Бах – bang;

Беркиць – it blew to pieces with a terrible bang;

Ббах – bang;

Тихие-тихие – Shshsh.

Але іменники зі зменшувально-пестливими суфіксами (*дурничка, дрібничка, острівець, дідусь*) передати без втрати емоційного забарвлення перекладачу не вдається.

Також не вдається йому передати іронію, яка створюється при використанні в побутовому мовленні слів, притаманних офіційному стилю, так званих „соціологізмів”:

„поповнити свої продовольчі ресурси” – „who makes a contribution to the state's efforts”;

„допомогти державі в м'ясозаготівлях” – „to provide enough meat for the population”.

Треба зазначити, що декілька абзаців з тексту оригіналу перекладач взагалі опустив, частково пряме мовлення було замінено на непряме із втратою емоційності:

„А чи не пореготались би ви з оповідання одного старенького дідуся, як він колись, будиши молодшим, не мав рушниці, а завжди додому з качками приходив” [6];

„In my young days, I used to bring home wild ducks for dinner without hunting. I never had a gun, in the first place” [7].

Все це, на наш погляд, негативно відбилося на прагматичному ефекті тексту перекладу.

Список використаних джерел

1. **Sherrin, Ned** (1995), *The Oxford dictionary of humorous quotations*. – Oxford-New York: Oxford University Press. – 1995. – 576 p. 2. **Лосев А. Ф., Шестаков В. П.** История эстетических категорий /

А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков – М.: Искусство, 1964. – 376 с. 3. **Тымoczko,**

M. Trajectories of Research in Translation Studies/ Maria Tymoczko // Meta, vol. 50, #4, 2005. – P. 1082–1097. 4. **Влахов С., Флорин С.**

Непереводимое в юморе / С. Влахов, С. Флорин – М. : Международные отношения, 1980. – 341с. **5. Кулинич М. А.** Лингвокультурология юмора / М. А. Кулинич – Сам.: СамГПУ, 1999. – 179 с. **6. Вишня О.** Мисливські усмішки / О. Вишня – Харків: Фоліо, 2012. – 251с. **7. Hunting Season, a**

Short Humor Story by Ostop Vyshnya [Електронний ресурс]. – Режим

доступу: <http://www.wumag.kiev.ua> **8. Зуб І. В.** Вишня Остап // Енциклопедія сучасної України. – Т. 4. – К., 2005. – С. 482–483. **9. Николаева Т. М.** Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы / Т. М. Николаева. Лингвистика текста. Современное состояние – М.: 1978. – С. 5–39. **10. Курганов Е.** Анекдот как жанр / Е. Курганов – СПб. : Академический проект, 1997. – 123с.

Корольова А. О. Особливості передачі гумору творів Остапа Вишні у перекладі англійською мовою.

Наукова робота присвячена вивченню специфіки перекладу гумору. Особлива увага приділяється аналізу функціонально-стилістичних особливостей створення гумору у перекладах художніх творів. Дослідження проводиться на матеріалі «мисливських усмішок» видатного українського письменника-гумориста Остапа Вишні та їх перекладів англійською мовою. Результат аналізу доказує часткову неможливість перекладу гумору, пов'язану з культурними особливостями мови.

Ключові слова: гумор, комічне, іронія, переклад, художній твір, лінгвокультурологія.

Корольова А. О. Особенности передачи юмора произведений Остапа Вишни в переводе на английский язык.

Научная работа посвящена изучению специфики перевода юмора. Особенное внимание уделяется анализу функционально-стилистических особенностей создания юмора в переводах художественных произведений. Исследование проводится на материале произведений из сборника „Мисливські усмішки” выдающегося украинского писателя-юмориста Остапа Вишни и их перевода на английский язык. Результат анализа доказывает частичную невозможность перевода юмора, связанную с культурными особенностями языка.

Ключевые слова: юмор, комическое, ирония, перевод, художественное произведение, лингвокультурология.

Korolyova A. O. Peculiarities Of Expressing Humor Of Works By Ostop Vyshnya In English Translation.

The scientific work covers the problems of specific features of translating humor. Special attention is paid to the analysis of functional-stylistic features of creating humor in the translation of works of art. The study is carried out on the material of the stories from the collection „Mislivski usmishki” by the prominent Ukrainian writer and humorist Ostap Vyshnya and their translation into English. The result of the analysis shows partial impossibility of translating humor due to cultural peculiarities of the language

Key words: humor, comic, ironic, translation, work of art, linguoculturology.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Мілова О. Є.

УДК 821.111 (73)

Ю. А. Пісклова

ПОСТМОДЕРНІЗМ. ДО ПРОБЛЕМ ВИЗНАЧЕННЯ

У наш час дуже важко знайти більш популярне та водночас більш незрозуміле поняття, ніж постмодернізм. Це пов'язано не лише з його складністю та багатогранністю, але і з його поширенням у багатьох сферах культури кінця ХХ століття: мистецтві, філософії, науці, політиці тощо. Це викликає певні труднощі для його визначення та інтерпретації. Основна проблема полягає у відсутності чіткого уявлення щодо сутності цього терміну та конкретного визначення даного поняття.

Актуальність цієї статті полягає у надзвичайному інтересі суспільства до постмодернізму як літературного напрямку та його поширеності, але водночас недостатньої інформованості щодо його визначення та історії виникнення.

Незважаючи на те, що до вивчення літератури напрямку постмодернізму зверталися багато вітчизняних та вчених і дослідників (О. Вайнштейн, В. Ємелін, С. Журавльов, Д. Затонський, Л. Зибайлов, І. Ільїн, П. Козловський, Ж. Ліотар, В. Пантін, І. Цуріна, В. Шапінський та інші), багато питань щодо визначення постмодернізму так і залишаються невирішеними.

Мета нашого дослідження – розглянути та проаналізувати проблему визначення поняття „постмодернізм” та простежити історію його виникнення і становлення.

Постмодернізм як культурний напрям починає своє становлення у 60-70 роках ХХ сторіччя. Головними історичними подіями, що сприяли виникненню нового культурного напрямку є зміни, що відбулися з економікою розвинених країн у той час. Ці зміни можна

характеризувати, як початок переходу від індустріального суспільства до постіндустріального (інформаційного). Основу теорії цього явища у 60-70 роках заклали Д. Белл, Д. Рісман, А. Тоффлер, З. Бжезинський, Д. Гелбрейт, А. Турен та інші.

Характерними рисами постіндустріального суспільства є поширення творчої, інтелектуальної праці, збільшення інформаційної потреби, перевага освіти, науки, культури над промисловістю та сільським господарством. Саме розвиток новітніх технологій вплинув на життя людства так, що у суспільства виникла потреба у новому напрямку культури. І з необхідністю зафіксувати специфіку цієї нової культури виникло нове поняття – „постмодернізм”.

Термін „постмодернізм” був утворений за допомогою німецького префікса „пост”, що перекладається на українську, як „після”. Тому слово „постмодернізм” можна перекласти як „те, що прийшло після модернізму”. Цей термін вказує водночас на схожість цих двох напрямів та на їх різницю.

Вперше термін „постмодернізм” з’явився у праці Р. Панвіца „Криза Європейської культури” у 1914 році. Ф. де Оніс в праці „Антологія іспанської та латиноамериканської поезії” (1934) використовує цей термін для визначення реакції на модернізм. Автор праці „Розуміння історії” А. Тойнбі надає постмодернізму культурологічний зміст, тобто постмодернізм виступає символом зменшення західного впливу на релігію та культуру. Але найбільшу популярність поняття „постмодернізм” набуло завдяки Ч. Діккенсу, що приділив йому значну увагу у своїй праці „Мова архітектури постмодернізму”. Діккенс зазначає, що характерною рисою постмодернізму є часткове повернення до традицій, культурних та мистецьких. У подальшому розвитку зміст терміну „постмодернізм” продовжує поширюватись та охоплює більшу частину культурних процесів другої половини ХХ сторіччя.

Треба відзначити, що новий культурний напрямок не міг не вплинути на розвиток літератури. Нова тенденція внесла у літературу нових авторів, нові жанри, стилі, новий зміст, погляди та експерименти. Постмодерністські автори вказують на деякі твори класичної літератури, як на джерело впливу на їх експерименти манерою оповідання та структурою текстів („Дон Кіхот”, „Декамерон”, „1001 ніч” та інші). Деякі дослідники називають роман Л. Стерна „Життя та погляди Тристана Шенді, джентльмена”, написаний у 1759 році, раннім попередником постмодернізму через його тенденцію до пародії та незвичних експериментів з оповіддю.

У ХІХ сторіччі також зустрічаються приклади зародження постмодерністського напрямку у літературі. Такими прикладами можуть бути такі твори, як „Дон Жуан” Дж. Байрона, „Сартор Тезартус” Т. Карлейля, а також деякі риси у творах Л. Керола, Лотреамона, А. Рембо, О. Уайльда, А. Стриндберга та Б. Брехта.

Безпосередньо ж початком постмодерністського напрямку у літературі більшість дослідників зв'язують з публікацією наступних творів: „Канібал” Дж. Хоукса (1949), „Зойк” А. Гінзберга (1956), „Голий обід” У. Берроуза (1959), а також першою постановою вистави „В очікуванні Годо” за п'єсою драматурга С. Беккета.

Незважаючи на різноманіття жанрів та форм постмодерністських творів, вони мають деякі спільні характеристики, що дозволяє відносити їх до вищезгаданого літературного напрямку. До цих характеристик належать: інтертекстуальність, пародія, іронія, переусвідомлення елементів культури минулого, багаторівнева організація тексту, прийом гри, культ неточностей, помилок, пропусків, фрагментарність, жанровий та стильовий синкретизм (сполучення різних видів культурного мистецтва), театральність, робота на публіку, використання прийому „подвійного кодування”, явище „авторської маски” та „смерті автора”.

Треба зазначити, що ставлення до літератури постмодерністського напрямку досить суперечливе. Наприклад, деякі західні дослідники культури постмодернізму оцінюють її як „слабку культуру”. Т. Адорно схарактеризував її як культуру, що знижує дієздатність людини. І. Берлін називає її „скривленим деревом людства”. Д. Барт, американський письменник, творчість якого також є яскравим прикладом літератури постмодерністського напрямку, називає постмодернізм літературою виснаження, бо вона не містить нічого нового, а спирається лише на здобуття культури минулого. [3]

Важливою для розуміння сутності постмодернізму є думка російського дослідника І. Ільїна: „Як теорія, що претендує на виведення спільного знаменника своєї епохи, на основі досить обмеженого набору параметрів, постмодернізм гарячково шукає підтвердження своїм тезам усюди, де є або припускаються ознаки, що можуть бути розтлумачені як прояв постмодерністського духу. Іншими словами, постмодернізмом намагаються пояснити весь сучасний світ, замість того, щоб із своєрідності цього світу вивести постмодернізм як одну з тенденцій та можливостей”. [2]

Незважаючи на суперечність як самого поняття „постмодерністська література”, так і думки дослідників щодо цієї проблеми, важливість літератури цього літературного напрямку важко переоцінити. Окрім безсуперечного новаторства та використання нетипових на той період часу прийомів, особливість літератури постмодернізму в тому, що вона створює власну „іншу” реальність. Окрім цього, роль автора була вперше переоцінена саме у постмодерністських творах. На відміну від інших напрямів, у постмодернізмі автор (митець) перестає впливати на події, від ніби спостерігає за діями зовні, що дозволяє читачу самостійно формувати власну оцінку, займати власну позицію відносно тієї чи іншої ситуації.

Відомими представниками літератури постмодернізму є наступні автори: Д. Хоукс („Канібал”, „Мода на темно-зелене”), У. Геддіс

(„Визнання”), Д. Барт („Продавець дурману”, „Химери”, „Загубившись у кімнаті сміху”), В. Набоков („Бліде полум’я”, „Ада”), Д. Баллард („Виставка жорстокості”, „Автокатастрофа”), І. Кальвіно („Невидимі міста”), К. Воннегут („Сніданок для чемпіонів”), Саша Соколов („Школа для дурнів”), Д. Бартельмі („60 оповідань”), П. Остер („Нью-Йоркська трилогія”), Д. Макелрой („Жінки та чоловіки”), Д. Антрім („Сто братів”), В. Пелевін („Покоління П”), Я. Мартел („Життя Пі”) та інші.

Таким чином, зважаючи на розглянуті вище фактори та аспекти терміну „література постмодернізму”, можемо надати наступне визначення цього поняття. Постмодерністська література – це напрямок у світовій літературі, що прийшов за зміну модерна у другій половині ХХ сторіччя; характеризується такими рисами, як інтертекстуальність, пародія, іронія, переусвідомлення елементів культури минулого, багаторівнева організація тексту, прийом гри, культ неточностей, помилок, пропусків, фрагментарність, жанровий та стильовий синкретизм (сполучення різних видів культурного мистецтва), театральність, робота на публіку, переоцінка цінностей та специфічна роль автора у тексті.

Список використаних джерел

1. **Козловски П.** Современность постмодерна // Вопросы философии. – М. – 1995. – №10. – С. 87.
2. **Ильин И. П.** Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М. – С. 202.
3. **John Barth.** "The Literature of Replenishment" in The Friday Book. – Baltimore: Johns Hopkins University Press – 1984.
4. **Barth, John.** "Postmodernism Revisited." Further Fridays. – Boston: Little, Brown and Company – 1995.
5. **Лиотар Ж.-Ф.** Состояние постмодерна. – М.: Институт экспериментальной социологии, Алетейя – 1998.
6. **Цурина И. В.** Социально-политический контекст философии постмодернизма. – М. – 1994.
7. **Затонский Д.** Постмодернизм в историческом интерьере // Вопросы литературы – М. – 1996. – №3. – С. 197

Пісклова Ю. А. Постмодернізм. До проблем визначення.

У статті розглядається проблемність визначення постмодернізму як літературного терміну, простежується історія виникнення і становлення літератури постмодернізму, визначаються характерні риси літератури цього напрямку.

Ключові слова: постмодернізм, модернізм, інформаційне суспільство, еkleктика, інтертекстуальність, іронія.

Пісклова Ю. А. Постмодернізм. О проблемах определения.

В статье рассматривается проблематика определения постмодернизма как литературного термина, отслеживается история возникновения и становления литературы постмодернизма, определяются характерные черты литературы данного направления.

Ключевые слова: постмодернизм, модернизм, информационное общество, эклектика, интертекстуальность, ирония.

Pisklova Yu. A. Postmodernism. About Definition Problems.

The article consists of depicting difficulties in postmodernism definition, discovering of postmodernism literature origin and formation, determining main features of this movement.

Key words: postmodernism, modernism, informational society, eclecticism, intertextuality, irony.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Мацько Д. С.

УДК811.111'42

М. В. Сімоненко

**БІБЛІЙНИЙ ІНТЕРТЕКСТ У РІЗДВЯНІЙ ПІСНІ В ПРОЗІ
ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА**

Творчість Ч. Діккенса давно стала класикою не тільки англійської, але й світової літератури. Ч. Діккенс на батьківщині офіційно визнаний найвеличнішим письменником. Його твори досліджуються і ретельно вивчаються багатьма науковцями та письменниками (М. Бахтін, Ю. Борев, Н. Генієва, П. Девіс В. Івашева, І. Катарський, Т. Карлейль, Ф. Кіттон, Ф. Коллінз, Д. Ларсон, Н. Михальська, Н. Міхновець, С. Скелтон, Т. Сільман, М. Тугушева, М. Урнов та ін.). “The Great Commoner of English Letters” [7, с. 34] – великий народний письменник Англії, – як назвав Ч. Діккенса у некролозі Д. Бланшар.

Сьогодні, як і протягом багатьох віків, релігійна тематика є основним джерелом релігійного, філософського та морально-естетичного осмислення світової літератури, саме тому дослідження біблійного інтертексту є актуальним і в наш час.

Метою цієї статті є дослідження біблійного інтертексту у “Різдвяній пісні в прозі” Ч. Діккенса. Об’єктом дослідження є творчість відомого письменника Ч. Діккенса. Предметом аналізу ми обрали біблійний інтертекст у “Різдвяній пісні в прозі” Ч. Діккенса.

Сприйняття і тлумачення християнського інтертексту у творчості Ч. Діккенса є одним з можливих шляхів вивчення художнього світу письменника, осягнення його творів. Християнський аспект дослідження творчої спадщини письменника дозволяє глибше проникнути у

внутрішній світ героїв його творів, виявити моральні принципи автора та їх художнє втілення.

У нашій статті ми розглянемо прояви інтертекстуальності у “Різдвяній пісні в прозі” Ч. Діккенса. Ми вважаємо, що в наші дні біблійний контекст цієї пісні недооцінюється і майже повністю зник. Поняття “інтертекст” та “інтертекстуальність” художнього тексту є одним з найважливіших та актуальних філологічних питань. Існує багато тлумачень цих термінів, ми розглянемо декілька з них.

Згідно з тлумаченням Н. Корабльової, “...інтертекст – це сітка відношень, що встановлюються між створюваним текстом чи текстом, що сприймається, та іншими текстами; робота тексту, що поглинає й перетворює інші тексти ” [4, с. 28], але існує і протилежна точка зору – “Кожен текст є інтертекстом, який свідомо чи несвідомо щось запозичує з архіву попередньої культури ” [8, с. 56].

І. Арнольд зазначала, що “У світовій літературі немало таких текстів, які відлунюють знову і знову протягом багатьох століть... Цитування геніїв минулого дозволяє зіставляти світ ХХ століття зі світом інших епох з їх моральними й духовними цінностями ” [1, с. 365].

Ю. Лотман вважає, що «текст у тексті» є своєрідною «гіперриторичною побудовою» характерною для розповідних текстів. Основний текст виконує завдання опису або написання іншого тексту, що й складає зміст усього твору [5].

Присутність інтертексту у тексті проявляється у вигляді цитат, алюзій, ремінісценцій, епіграфів, фразеологізмів, афоризмів тощо. А біблійний інтертекст – це нове художнє ціле відтворення тексту, що виходить за межі тексту-твору й утворене при взаємодії тексту Біблії з цим текстом у вигляді цитат, ремінісценцій, алюзій, запозичень, інтерференцій, пародій тощо [5, с. 23].

Біблія як основа християнської культури стала справжнім “текстом текстів”, вічним джерелом вічних ідей, образів, мотивів у всіх сферах мистецтва. Біблійна образність та смислова змістовність впливали та впливають на різні покоління письменників. За визначенням В. Топорова, “великий текст” – “...чиста творчість як досягнення всього просторо-часового, найвищої свободи живе вічно й всюди ” [6, с. 284].

Погляди Ч. Діккенса на християнство протягом творчого шляху залишалися незмінними, головним критерієм, яким він керувався протягом усього життя, було Євангеліє. У публіцистиці письменника велике місце займають його думки про цінності Нового Завіту. У своїх творах великий романіст переконував читачів у можливості виправлення світу шляхом дотримання євангельських заповідей. Християнське вчення визначає проблематику і поетику книг Ч. Діккенса, і жанрову специфіку деяких з них. Проблеми добра і зла, нагороди і відплати є найважливішими для письменника. Для Ч. Діккенса, на думку Н. Михальської, моральний принцип є “...найважливішим структуроутворюючим початком ” романів [4].

Письменник запозичує біблійні мотиви як зі Старого, так і з Нового Завіту, вважаючи, що і той і інший мають свою власну цінність. У Ч. Діккенса центральне місце займає етична суть християнського вчення. Моральна суть християнства в його творах проектується на героїв: відзначається покірність заповіді, самопожертва тощо. Біблійні сюжети своєрідно оживають на сторінках діккенсівських романів.

“Різдвяна пісня в прозі” виявилась одним з провідників сакральних прецедентних тем, сюжетів і образів у сучасній культурі [9, с. 56]. Жанр видінь, в якому написано цю повість, тісно пов’язаний з канонічною і апокрифічною релігійною літературою і близький за своєю цілеспрямованістю до церковної проповіді.

Різдво це релігійне свято, пов’язане з народженням у Віфлеємі Ісуса Христа, тому дуже багато символів й образів співвідносяться, насамперед, з євангельськими текстами і духовною сферою людського життя. З іншого боку, дні святкування Різдва здавна були оточені містичним, таємничим ореолом, бо вважалося, що в ці дні можуть відбутися фантастичні події, як, наприклад, зустріч з нечистою силою.

Християнська модель буття, як правило, складається з трьох рівнів – рай, земля і пекло. Світ у романах Ч. Діккенса постає в символічному образі. У кожного героя своє уявлення про світ, в якому відображається його життя. Чіткої ієрархії християнської моделі світу у Ч. Діккенса немає, хоча уявлення про місце Божої нагороди і Божої кари присутнє у думках героїв та визначає їх вчинки. Так чорна холодна ніч оточила Скруджа, коли він в зневірі чвалає в свій холодний і незатишний будинок: “The yard was so dark that even Scrooge, who knew its every stone, was fain to grope with his hands. The fog and frost so hung about the black old gateway of the house, that it seemed as if the Genius of the Weather sat in mournful meditation on the threshold” [3, с. 16].

Сьогодні ми сприймаємо “Різдвяну пісню в прозі” як різдвяну святочну пісню, як “Jingle Bells”, але Ч. Діккенс використовуючи назву “Carol” мав на увазі її первинне значення: різдвяна пісня, яка славить народження Ісуса. Більш того, Ч. Діккенс називає кожен главу своєї книги “stave” – строфа з пісні.

Ебенезер Скрудж – головний персонаж різдвяного оповідання Ч. Діккенса “Різдвяна пісня в прозі”. Ім’я Скруджа в англійському світі стало синонімом жадібності й толерантності. The colloquial word “scrooge” means to squeeze and is used by Dickens to underscore his main character’s primary sin: Greed – as in the description of Scrooge as “a squeezing, wrenching, grasping, scraping, clutching, covetous, old sinner!” [3, с. 15]

Жадібність в християнській етиці – це один із семи смертних гріхів, оскільки призводить до примноження турбот і марних піклувань, до внутрішньої злоби та замкнутості. Автор описує Скруджа як “old sinner”, це є однією з багатьох алюзій до Біблії, бо гріхи можуть існувати тільки якщо вірити в Бога. У Біблії сказано “Не збирайте собі скарбів на

землі, де міль та іржа винищують, і де злодії підкопують й викрадають, але збирайте собі скарби на небі, де ні міль, ні іржа їх не нищить, і де злодії до них не підкопуються та не крадуть, бо де скарб ваш, там буде і серце ваше” [2, с. 231].

Прикладом біблійної інтертекстуальності у пісні є малюнки на плитці, які запозичені зі Старого Завіту. “In “A Christmas Carol”, the tile scenes come mostly from the Old Testament: Cain and Abel, Genesis 4; Pharaoh’s daughter, Exodus 2; the Queen of Sheba, 2 Chronicles 9; Abraham, Genesis 11-26; and Belshazzar, Daniel 4-5” [3, с. 45].

“Dickens sets Scrooge’s journey over three days – three being a biblically significant number, representing not only the Holy Trinity, but the three days of Christ’s death, burial and resurrection, which Scrooge’s experience echoes. In addition, the miser’s journey ends on a holy day, Christmas, the day that marks the birth of Christ – and the rebirth of Scrooge” [9, с. 2]. Євангельська основа повісті Ч. Діккенса складається з багатьох алюзій та ремінісценцій до Біблії. Три дні протягом яких Скруджа відвідували духи, і є однією з таких ремінісценцій. П. Девіс також звертає увагу на цю деталь: “...дні приходу трьох духів символізують три дні після смерті Христа до Його воскресіння” [8, с. 80]

В історії сімейства Кретчитів є кілька вузлових сцен, що мають євангельську підставу та алюзії до Святого Письма. Це насамперед сцена повернення батька з сином з церкви і передані батьком слова Тіма про Христа: “...and it might be pleasant to them to remember upon Christmas Day, who made lame beggars walk, and blind men see” [3, с. 78]. Мало того, що хлопчик хворий тільки тому, що Кретчити не мають достатньо грошей, щоб вилікувати його, але він ще сподівається, що інші побачать його як свого роду нагадування про діяння Ісуса, який зцілював хворих.

Друга вузлова сцена – читання Євангелія Пітером, старшим сином Кретчитів, після смерті Крихітки Тіма: “And he took a child, and set him in the midst of them”. Та її продовження у Святому Письмі: “...and when he had taken him in his arms, he said unto them” [2, с. 36]. Ця фраза є інтертекстуальним посиланням, яке є прямою цитатою з Євангелія.

Ч. Діккенс, використовуючи прізвище “Кретчит”, запозичив корінь слова “scatch”. Це застаріле англійське слово, яке позначало ясла або ясла немовляти Ісуса.

Ще однією ремінісценцією є образ Крихітки Тіма, якому Ч. Діккенс дав інтерпретацію Божого Дитяти, який зазнав лиха й нестатків. Крихітка Тім грає роль дитини Христа, народженого, щоб нести хрест. На думку Ч. Діккенса, діти якнайкраще сприяють моральному відродженню, перевихованню інших персонажів.

Біблійний інтертекст пронизує усю повість. Одним з прикладів цього є слова Марлі, які той сказав Скруджеві, вони звучать біблійним гімном: “...that the spirit within him should walk abroad among his fellowmen, and travel far and wide; and if that spirit goes not forth in life, it is condemned to do so after death. It is doomed to wander through the world -

oh, woe is me! – and witness what it cannot share, but might have shared on earth, and turned to happiness!” [3, с. 65]. Ці слова дуже нагадують Нагірну проповідь: “ Хто просить у тебе то дай, а хто хоче позичити в тебе, не відвертайся” [2, с. 1125].

Ч. Діккенс своїм літературним даром творить чудову проповідь на славу Господа: “I suffer most. Why did I walk through crowds of fellow-beings with my eyes turned down, and never raise them to that blessed Star which led the Wise Men to a poor abode! Were there no poor homes to which its light would have conducted me!” [3, с.130]. Марлі відверто визнає свій гріх: йому не вдалося слідувати заповідям Христа.

Біблейський інтертекст можна дослідити в таких рядках: “There are some upon this earth of yours, ” returned the Spirit, “...who lay claim to know us, and who do their deeds of passion, pride, ill-will, hatred, envy, bigotry, and selfishness in our name, who are as strange to us and all our kith and kin, as if they had never lived. Remember that, and charge their doings on themselves, not us” [3, с. 89]. Це ж слова Господа нашого: “...але горе тому чоловікові, що видасть Людського Сина! Було б краще йому, коли б той чоловік не родився!” [2, с. 678].

Ще одним виявом біблейського інтертексту у пісні є образ Марлі, який помер напередодні Різдва. Христос народився у Різдво. Таким чином, символічно, що Марлі ніколи не знав Христа. Біблійному Якову уві сні відкрилась божественна істина, і привид Джейкоб Марлі вказує на істину – в її новозавітному уточненні. П. Девіс звертає увагу на дві старозавітні алюзії, що відсилають до історії виходу іудеїв з єгипетського полону [8, с. 64]: “Marley, seven years dead, came like the ancient Prophet’s rod, and swallowed up the whole” [3, с. 23]. У цьому уривку слова “...like the ancient Prophet’s rod...” використовуються як натяк на біблійну легенду про пророка Аарона, чий жезл чудесним чином розцвів і навіть приніс плоди мигдалю.

Марлі розмовляє завуальованою мовою, відповідно до християнської традиції, якої дотримується Ч. Діккенс. Залучаючи Святе Письмо в свою розповідь, він жодного разу не згадав імені Христа всує, але воно зримо пронизує весь сюжет, будучи незримим: “I have none to give,” the Ghost replied. “It comes from other regions, Ebenezer Scrooge, and is conveyed by other ministers, to other kinds of men” [3, с. 121]. У цих рядках, під “other regions” Марлі має на увазі рай, та “other ministers” він розуміє як сили небесні. Цей рядок є однією з алюзій до Біблії.

“The chain he drew was clasped about his middle. It was long, and wound about him like a tail; and it was made of cash-boxes, keys, padlocks, ledgers, deeds, and heavy purses wrought in steel” [3, с. 7]. Ланцюг Марлі являє собою підрахунок усіх його земних дій, це нам нагадує цитату з Біблії: “Тому кожен із нас сам за себе дасть відповідь Богові” [2, с. 454].

У Ч. Діккенса інтертекстуальність відіграє важливу роль, вона пронизує всю його прозу у вигляді прямих і прихованих відсилань до язичницьких і біблійних текстів, ремінісценцій, алюзій, цитат з Біблії.

Сприйняття і тлумачення християнського інтертексту у творчості Ч. Діккенса є одним з можливих шляхів вивчення художнього світу письменника, осягнення його творів. “Різдвяна пісня в прозі” Ч. Діккенса пронизана ідеями Біблії, які так цінував Ч. Діккенс, – обов’язком, вірою, відповідальністю, терпінням, милосердям, лагідністю, незлобивістю, розрізненням добра і зла, проявом самовідданої любові, готовністю подолати життєві випробування, проявом духовної розсудливості, доброю волею.

Перспективним є дослідження інших творів Ч. Діккенса на наявність біблійного інтертексту. У нашій статті ми досягли поставленої мети – дослідили біблійний інтертекст у “Різдвяній пісні в прозі” Ч. Діккенса і виявили, що євангельська основа пісні Ч. Діккенса складається з багатьох алюзій та ремінісценцій до Біблії.

Список використаних джерел

- 1. Арнольд И. В.** Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики в интерпретации художественного текста / И. В. Арнольд. – СПб. : Образование, 1995. – 59 с.
- 2. Біблія.** Книга священного писання Старого та Нового Завіту. Видання Київської Патріархії Української православної Церкви Київського Патріархату. – К., 2004. – 1461 с.
- 3. Діккенс Ч.** Різдвяна пісня в прозі. Святочна повість із Духами / Ч. Діккенс. – К. : Грамота, 2012. – 160 с.
- 4. Кораблева Н. В.** Интертекстуальность литературного произведения / Н. В. Кораблева: учеб. пособие. – Донецк: Кассиопея, 1999. – 28 с.
- 5. Новікова Г. А.** Українська література другої половини ХХ століття: біблійний інтертекст, проза В. Дрозда, Р. Іваничука, К. Мотрич / Г. А. Новікова, Т. С. Пінчук. – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2007. – 160 с.
- 6. Топоров В. Н.** Пространство и текст / В. Н. Топоров // Текст: семантика и структура. – М. : Наука, 1983. – 230 с.
- 7. Blanchard J.** Ch. Dickens. In Memoriam / J. Blanchard [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://www.gutenberg.org/files/16787/16787-h/16787-h.htm>
- 8. Davis P.** Old and New Testament Worlds in A Christmas Carol / P. Davis. – San Diego: Greenhaven Press, 2000. – P. 145 – 149.
- 9. Haberer A.** Intertextuality in Theory and Practice / A. Haberer [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://www.leidykla.eu/fileadmin/Literatura/49-5/str6.pdf>.

Сімоненко М. В. Біблійний інтертекст у “Різдвяній пісні в прозі” Чарльза Діккенса

Стаття присвячена дослідженню біблійного інтертексту у “Різдвяній пісні в прозі” Ч. Діккенса. Сприйняття і тлумачення християнського інтертексту у творчості Ч. Діккенса є одним з можливих шляхів більш глибокого вивчення художнього світу письменника, осягнення його творів. Інтертекстуальність пронизує всю його прозу у

вигляді прямих і прихованих відсилань до Святого Письма. Перенесення біблійних алюзій, ремінісценцій та цитування Святого Письма пояснюється знанням письменником Біблії та його вірою у можливість виправлення світу шляхом дотримання євангельських заповідей.

Ключові слова: Біблія, біблійний інтертекст, інтертекстуальність.

Симоненко М. В. Библиейский интертекст в “Рождественской песне в прозе” Чарльза Диккенса

Статья посвящена исследованию библиейского интертекста в “Рождественской песне в прозе” Ч. Диккенса. Восприятие и истолкование христианского интертекста в творчестве Ч. Диккенса является одним из возможных путей более глубокого изучения художественного мира писателя, постижения его произведений. Интертекстуальность пронизывает всю его прозу в виде прямых и скрытых отсылок к Священному Писанию. Перенос библиейских алюзий, реминисценций и цитирование Священного Писания объясняется знанием писателем Библии и его верой в возможность исправления мира путем соблюдения евангельских заповедей.

Ключевые слова: Библия, библиейский интертекст.

Simonenko M. V. Biblical Intertextuality In “A Christmas Carol In Prose” By Charles Dickens

The article investigates the biblical intertextuality in “A Christmas Carol in Prose” by Ch. Dickens. Perception and interpretation of Christian intertextuality in the work of Ch. Dickens is one of the possible ways to better understanding of the art world of the writer, comprehension of his works. Intertextuality permeates his prose in the form of explicit and implicit references to the Scriptures. The transfer of biblical allusions, reminiscences and quoting of Holy Scripture are explained by writers’ knowledge of the Bible and by his belief in the possibility of the world improvement by adhering to the Gospel commandments.

Key words: Bible, biblical intertext, intertextuality.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Крисало О. В.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

УДК 373.3.016:811.111

А. Ф. Головко

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНИХ КЛАСАХ

Актуальність вибраної теми обумовлена тим, що модернізація структури і змісту шкільного мовного навчання підвищує вимоги до організації раннього навчання іноземної мови як фундаменту шкільного курсу цього навчального предмету.

Зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги до діяльності вчителя, яка орієнтована на учня як на культуротворчу особистість, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблеми викладання іноземної мови в початковій школі.

Теоретичні аспекти особливостей викладання англійської мови в молодших класах загальноосвітньої школи досліджували О. В. Барташников [1], А. Д. Климентенко [2], Е. А. Ленська [7], П. К. Макаров [8], Е. А. Маселко [9], З. Н. Никитенко [11] і інші.

Метою статті є вивчення і характеристика особливостей методики викладання англійської мови в початкових класах.

Методика викладання будь-якого предмету в початковій школі і в середньому зв'язі суттєво відрізняється, це правило поширюється і на уроки англійської мови в молодших класах. Від вчителя вимагається не тільки хороше знання методики викладання свого предмету, але й врахування психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку.

Під початковим етапом в середній школі розуміється період вивчення іноземної мови, який дозволяє закласти основи комунікативної компетенції, необхідні і достатні для її подальшого розвитку і вдосконалення в курсі вивчення цього предмету.

Однообразність змісту уроків, форм роботи поступово викликає у дітей скуку, зменшує увагу, що негативно відбивається на засвоєнні знань. Достатньо доповнити урок елементами гри, казки, змагань і учні починають активно шукати шляхи вирішення поставленої проблеми: урок з сухої і формальної дійсно перетворюється в процес активної творчої роботи, діти охотно навчаються [9, с. 17].

Одним из эффективных методов активизации познавательной деятельности учащихся является игра. Игра, как известно, является ведущей формой деятельности ребенка в младшем школьном возрасте. Не секрет, что немало выдающихся педагогов справедливо обращало внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. И это понятно. В них особенно полно и порой неожиданно проявляются способности ребенка.

Использование игры помогает детям без усилий и с удовольствием включиться в процесс изучения и усвоения материала. Игра - это сильнейший мотив изучения младшими школьниками иностранного языка. В игре все равны. Она посильная даже для слабых учащихся. Более того, слабый в языковой подготовке ученик может стать первым в игре благодаря смекалке и изобретательности. Чувство равенства, атмосфера восторга, радости, ощущение посильности задания - все это дает возможность детям преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять слова чужого языка. Языковой материал усваивается незаметно, улучшаются результаты обучения.

Кроме того, игра формирует устойчивый интерес к дальнейшему изучению английского языка, а также уверенность в успешном овладении им. Но хочется отметить, что игра имеет не только мотивационные функции.

Детская игра – понятие широкое. Это и ролевая игра, когда ребенок воображает себя летчиком, а стулья – сверхзвуковым самолетом. Это и игра по заранее установленным правилам, где между теми, кто играет, происходит своеобразное соревнование [1, с. 15].

На начальном этапе изучения английского языка целесообразно отдавать предпочтение фонетическим играм, которые предусматривают: формирование навыков фонематического слуха, правильного, чувственного к неточностям фонематического слуха и навыков установления адекватных звуко-буквенных соотношений, навыков произношения связного высказывания или текста [7, с. 50].

Не менее важное значение играют орфографические игры, которые используются на уроках английского языка с целью формирования навыков угадывания букв в слове, осознания места буквы в слове. Также важную роль играют орфографические игры, которые направлены на формирование словообразовательных и грамматических навыков. Используют их с целью проверки усвоения орфографии в пределах изученного лексического материала [8, с. 51].

Цели использования лексических игр на уроках изучения второго языка разнообразные. Это и повторение, и закрепление лексики из изученных тем, активизация изученной лексики. Это и формирование навыков диалогической или монологической речи, формирование и развитие контекстуальной догадки [8, с. 52].

Широкие возможности для активизации учебного процесса дает использование ролевых игр. Известно, что ролевая игра представляет

собой условную передачу ее участникам реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь «взрывом» мотивации, повышением интереса к предмету.

Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как учащиеся оказываются в ситуации, когда активизируется потребность что-нибудь сказать, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником. В отличие от диалога или пьесы, которые обучают тому, как сказать, ролевая игра отвечает на вопрос почему? (мотив) и для чего? (цель) нужно что-то сказать. Таким образом, центром внимания партнеров становится содержание беседы, что само по себе является положительным фактором. Школьники наглядно убеждаются в том, что язык можно использовать как средство общения [12, с. 12].

Игра дает возможность привить ученикам интерес к языку, способствует созданию позитивного отношения к его изучению, стимулирует самостоятельную языково-мыслительную деятельность детей, активизирует стремление детей к контакту друг с другом и с учителем, создает условия равноправия в речевом партнерстве, ломает традиционный барьер между учителем и учеником.

Овладение английским языком в настоящее время связано с коммуникативной направленностью обучения [13, с. 51].

Нетрадиционные формы обучения английскому языку являются незаменимым средством в обучении общения. Ведь известно, что интерес и мотивация являются движущей силой знаний в обучении.

Овладение английским языком как средством общения предполагает сформированность таких умений, которые бы позволяли ученикам строить свои высказывания в соответствии с намеченной коммуникативной целью, определенными условиями общения и правилами речевого поведения. Успех урока во многом зависит от учителя. Насколько хорошо он умеет общаться со своим учеником, настолько успешно будет осуществляться процесс обучения и воспитания. Ведь общение – необходимое условие формирования и развития личности [13, с. 52].

Успешное усвоение и закрепление полученных знаний в процессе изучения английского языка в начальной школе возможно лишь при условии влияния не только на сознание учащихся, но и на их эмоциональную сферу. Одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции младших школьников является музыка. Она оказывает неоценимую помощь при изучении английского языка в школе.

Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычной речи, развитию музыкального слуха. Доказано, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение коротких несложных песен с частыми повторами помогают закрепить

правильную артикуляцию и произношение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма. Песни способствуют эстетическому воспитанию учащихся, раскрытию творческих способностей каждого, создают благоприятный психологический климат на уроке [2, с. 28]. На уроке английского языка песни чаще всего используются: для фонетической зарядки на начальном этапе урока; для закрепления лексического и грамматического материала; как стимул для развития речевых навыков и умений; как средство релаксации в середине и в конце урока [2, с. 31].

Превратить заучивание материала в увлекательную игру – один из путей активизации познавательных интересов учащихся. Психологи утверждают, что знания, полученные без заинтересованности, – это пассивный груз, который обременяет память учащихся. Поэтому их надо заинтересовать и привлечь к творческому сотрудничеству. Ученики младших классов не могут долго концентрировать внимание на одном виде работы. Поэтому для переключения и концентрации внимания необходимо менять методы и формы работы. На уроке учащиеся должны учиться читать, писать, разговаривать [10, с. 3].

На современном этапе в школу приходят всесторонне развитые, эрудированные дети. Новый подход к обучению иностранному языку как к обучению общению требует и нового подхода к учителю и организации его работы. Учитель должен наилучшим образом организовать учебный процесс, чтобы достичь глубокого усвоения программного материала. Информация должна восприниматься не только слуховыми, но и зрительными анализаторами. Конечно, стандартные уроки предполагают использование наглядности, но она статична (неподвижна), а качество исполнения не всегда соответствует нормам. Для того, чтобы развивать познавательную активность, возбуждать желание к самостоятельному, сознательному поиску информации, необходимо проводить уроки с использованием компьютерных технологий. Компьютеризированное обучение позволяет контролировать учебную деятельность ученика с высокой точностью и объективностью, осуществляя постоянную обратную связь [3, с. 69].

По функциональному назначению компьютерные программы подразделяют на: учебные, игровые, информационные, контрольные, комбинированные.

Учитывая важность игровой деятельности для младшего школьника, логично прийти к выводу, что приоритетными для этого возраста должны стать игровые или комбинированные компьютерные программы с элементами игры, самообучения и самоконтроля. Именно с помощью таких программ ученик представляет себя в роли: носителя иностранного языка, наблюдателя функционирования двух и даже трех языков: иностранного, украинского, а также языка национального меньшинства, который изучается в его школе.

В современном обществе наблюдается постепенный отход от традиционной модели преподавания, в которой учитель является ретранслятором знаний, а ученик его пассивным реципиентом.

Таким образом, одна из задач дидактики состоит в активизации общего развития младших школьников, в создании специальных условий для повышения общеобразовательного уровня развития. Основой развития и формирования положительных мотивов обучения становится учебная деятельность, развитие познавательных интересов в обучении.

Как показало проведенное теоретическое исследование, эффективное обучение предполагает преодоление пассивности школьников в обучении. Познавательный интерес не только активизирует умственную деятельность в определенный момент, но и направляет ее к дальнейшему решению различных задач. Устойчивый познавательный интерес формируется разными средствами. Одним из них является любопытство. Элементы занимательности, игра, все необычное, неожиданное вызывают у детей богатое на свои последствия чувство удивления, помогают им освоить любой учебный материал.

Применение различных игр в процессе изучения английского языка на начальном этапе имеет несомненную дидактическую ценность, ведь игра способствует эффективному усвоению материала и улучшению общего настроения в классе, а также устранению психологических барьеров, как в самом классе, так и между классом и учителем. Таким образом, игра добавляет процессу обучения младших школьников коммуникативную направленность, укрепляет мотивацию изучения иностранного языка и значительно повышает качество овладения им.

Список использованной литературы

- 1. Барташніков О. В.** Ігри для початкового навчання англійської мови / О. В. Барташніков. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2002. – 32 с.
- 2. Климентенко А. Д.** Проблемы обучения иностранному (английскому) языку детей с 1 класса / А. Д. Климентенко, Г. М. Уайзер // Обучение детей иностранному языку с первого класса массовой школы. – М., 1978. – С. 3-42.
- 3. Биболетова М. З.** Английский язык для маленьких: кн. для учителя: В 2 ч. / М. З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Е.А. Ленская. – М.: Просвещение, 1994. – 128 с.
- 4. Винокурцева И. Г.** Приемы организации интерактивного чтения в философии Whole Language («Язык как целое») / И. Г. Винокурцева // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 69-72.
- 7. Макаров П. К.** Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / П. К. Макаров // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 50-52.
- 5. Кравченко М. Н.** Вопросы начального этапа обучения чтению в условиях устного опережения (на материале англ. языка в 5 классе общеобразов. школы): автореф. дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук / М. Н. Кравченко. – М., 1969. – 25 с.
- 6. Німчук Г. Б.** Розважально-пізнавальні ігри на уроках англійської мови

/ Г.Б. Німчук // Англійська мова та література. – 2003. – № 28 (38). – С. 12-15. **7. Ленская Е. А.** Проблемы обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста: автореф. дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук / Е. А. Ленская. – М., 1978. – 24 с. **8. Макаров П. К.** Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / П. К. Макаров // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 50-52. **9. Маселко Е. А.** Шляхи оптимізації навчання англійській мові у початкових класах / Е. А. Маселко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 51-55. **10. Недоля Д. А.** Оптимізація навчання англійській мові у початкових класах / Д.А. Недоля // Англійська мова та література. – 2003. – № 16. – С. 1-6. **11. Никитенко З. Н.** Книга для учителя к учебному пособию по английскому языку для 2 класса общеобразовательных учреждений / З.Н. Никитенко, Е.И. Негневицкая, Е.А. Ленская и др. – М.: Просвещение, 1996. – 96 с. **12. Рогова Г. В.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М. Просвещение, 1998. – 290 с. **13. Якименко С.С.** Елементи гри на уроці англійської мови / С.С. Якименко // Англійська мова та література. – 2003. – № 05 (15). – С. 15-16. **14. Масна Н. І.** Розважальні та пізнавальні ігри на уроках англійської мови в молодших класах / Н. І. Масна // Англійська мова та література. – 2011. – № 22. – С.17-21.

Головко А. Ф. Методика викладання англійської мови в початкових класах

У даній статті вивчена тема методики викладання англійської мови в початкових класах. Розглянуто такі ефективні методи активізації пізнавальної діяльності учнів, як ігри, та окреслено основні види даного методу: фонетична гра, орфографічна гра, лексична гра, рольова гра. Автором виділено також інший спосіб впливу на почуття й емоції школярів – музика, її призначення на уроках англійської мови. Також автором розглянуто комп'ютеризоване навчання, що дозволяє контролювати навчальну діяльність учня, його види та завдання.

Ключові слова: фонетична гра, орфографічна гра, лексична гра, рольова гра, пісні.

Головко А. Ф. Методика преподавания английского языка в начальных классах

В данной статье изучена тема методики преподавания английского языка в начальных классах. Рассмотрены такие эффективные методы активизации познавательной деятельности учащихся, как игры и обозначены основные виды данного метода: фонетическая игра, орфографическая игра, лексическая игра, ролевая игра. Автором выделен также другой способ воздействия на чувства и эмоции школьников – музыка и ее предназначение на уроках английского языка. Также автором рассмотрено компьютеризированное

обучение, позволяющее контролировать учебную деятельность ученика, его виды и задачи.

Ключевые слова: фонетическая игра, орфографическая игра, лексическая игра, ролевая игра, песни.

Golovko A. F. Methods Of Teaching English In Primary Schools

This article explored the theme of a technique of teaching of English in primary schools. Considered such effective methods of activating the cognitive activity of students, as games and identified the main types of this method: phonetic game, spelling game, lexical game role-playing game. The author also highlighted another way of influence on the feelings and emotions of schoolchildren music and its purpose, English language lessons. The author also considered computer-based training, which allows to control the educational activity of the student, its types and tasks.

Key words: phonetic game, spelling game, lexical game, role play, songs.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Демідов Д. В.

УДК 378.016:811.581

Гречко Д. В.

ОСНОВНІ СКЛАДНОЩІ У ВИВЧЕННІ ІЄРОГЛІФІЧНОЇ ПИСЕМНОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ОВОЛОДІННЯ КИТАЙСЬКОЮ МОВОЮ

Китайську мову сьогодні часто називають мовою майбутнього і все більше людей вирішують почати вивчати китайську мову. Причиною цьому можуть служити кілька факторів, до одних з яких, безперечно, можна віднести стрімке зростання розвитку економіки Китаю, що в свою чергу зумовило потребу в перекладачах і знавцях мови й культури Китаю. Китайська мова є одною з 6 офіційних мов Організації Об'єднаних Націй. За статистикою, кожна п'ята людина в світі говорить китайською. До числа держав, де активно використовується китайська мова, відносяться Індонезія, Камбоджа, Лаос, В'єтнам, М'янма, Малайзія, Таїланд, Сінгапур та інші. Проте вже на початковому етапі вивчення китайської мови людина неминуче стикається з низкою складнощів, які обумовлені унікальністю та незвичністю китайської мови й особливо – її писемністю, подолати які необхідно, інакше подальше вивчення мови може втратити будь-який сенс, а то й узагалі бути неможливим.

Китайська писемність – одна з найстаріших у світі. Історія китайської ієрогліфічної писемності налічує близько чотирьох тисяч років [1, с. 4]. У словниках сучасної китайської мови, точніше, китайської писемності, кількість ієрогліфів сягає 50 тисяч. Однак, за даними досліджень, у повсякденному житті використовується близько трьох тисяч знаків, тобто для спілкування в повсякденності й розуміння змісту газет і журналів потрібно знати не менш трьох тисяч ієрогліфів. Але ієрогліфи значно відрізняються від знаків звичних для нас літер алфавіту, що й стає однією з основних складнощів, які постають перед кожним, хто починає вивчати китайську мову.

Беручи до уваги той факт, що інтерес до вивчення китайської мови в Україні зростає з кожним роком – китайську мову вивчають у багатьох загальноосвітніх школах і більшості університетів України – виникає необхідність оптимізації процесу викладання китайській ієрогліфіці з метою подальшого поліпшення якості навчання китайській мові взагалі.

Вивчення китайської мови з наукової точки зору почалося на початку 20 ст. в Китаї з інтенсивного вивчення китайської мови в граматичному та лінгвістичному плані, де одним з основних напрямів досліджень була ієрогліфічна писемність [2, с. 224]. Російські китаїсти В. П. Васильєв, С. М. Георгіївський та інші почали вивчати ієрогліфічну писемність ще в 19 ст. Радянська китаїстика особливу увагу приділяла ієрогліфічній писемності в період з 1917 по 1940 рр. До цього часу відносяться роботи В.М. Алексєєва („Китайская иероглифическая письменность и ее латинизация”, 1932), Ю.В. Бунакова („Китайская письменность”, 1940), О.О. Драгунова („Китайский язык”, 1940), а також роботи Б. К. Пашкова, Ю. К. Шуцького, О. Г. Шпринціна та інших. У сучасній Росії більш повно й детально розкрив проблеми вивчення китайської писемності І. В. Кочергін, який зокрема виокремлював деякі складнощі в опануванні учнями китайської ієрогліфіки. Проте, ця проблема не була широко вивчена українськими вченими-синологами, що й стало причиною для написання цієї статті.

Мета статті – визначити основні складнощі у вивченні китайської ієрогліфіки на початковому етапі оволодіння китайською мовою.

Існує дуже багато складнощів, які постають перед учнями у процесі вивчення китайської ієрогліфіки. Пропонуємо розглянути ці складнощі за двома категоріями: складнощі, зумовлені об’єктивними, та суб’єктивними причинами.

До об’єктивних причин виникнення в учнів складнощів на початковому етапі вивчення китайської ієрогліфіки відноситься власне ідеографічність китайського письма. Ідеографічна система є докорінно відмінною від фонетичної, яка є загальноприйнятою у більшості поширених іноземних мов. З цього виходить, що однією з основних проблем у вивченні китайської ієрогліфіки на початкових етапах є складнощі у читанні, які зумовлені візуально вираженою семантичною

складовою письмового знака та відсутністю його фонетичної складової, що в свою чергу є основною відмінністю ідеографічної системи письма від фонетичної. Багато вчених вважають, що процесом вивчення китайської ієрогліфіки в першу чергу є заучування великої кількості ієрогліфічних знаків та набуття навичок з використання ієрогліфів в процесі письмової комунікації.

В процесі опанування китайською ієрогліфікою одиницею вивчення виступає окремий ієрогліфічний знак, тому для оволодіння ієрогліфічною писемністю учням необхідно:

– запам'ятати написання кожного ієрогліфа й навчитися відтворювати його письмово;

– запам'ятати значення кожного ієрогліфа як при самостійному вживанні, так і в поєднанні з іншими ієрогліфічними знаками; вміти прогнозувати спектр можливих значень слів, до складу яких входить цей ієрогліф;

– запам'ятати всі варіанти читання та значення ієрогліфа, якщо такі є (так звані 多音多义字 – ієрогліф з двома або більше читаннями та значеннями) [3, с. 16].

Таким чином, можна виділити три групи об'єктивних складнощів, що виникають в учнів у процесі вивчення ієрогліфічної писемності на початковому етапі оволодіння китайською мовою:

1) Складнощі, пов'язані з написанням знака. На етапі формування графічних навичок учню в першу чергу необхідно подолати суто механічні (накреслювальні) складнощі у відтворенні китайських ієрогліфічних знаків, які є відмінними від звичної для них форми писемності, тобто учням потрібно опанувати моторні навички, відмінні від здобутих ними раніше, так як будь-який ієрогліфічний знак – як складний, так і простий – є графічною побудовою, що складається з певного числа мінімальних стандартних графічних елементів, які називаються рисами ієрогліфа. Графічною ознакою риси є те, що вона складається з однієї безперервної лінії – тобто під час її написання знаряддя письма не відривається від поверхні, на якій робиться запис. Існує чотири типи графічних елементів або рис, а також близько 10 їх основних різновидів і варіантів:

– прості риси: горизонтальна, вертикальна, похила вліво, похила вправо, а також спеціальні ієрогліфічні елементи, що називаються точками;

- риси з гаком: горизонтальна, вертикальна з гаком вправо, вертикальна з гаком вліво, відкидна вправо;
- кути: безперервні лінії, напрям написання яких змінюється один раз;
- складні або ламані риси: їх написання передбачає зміну напрямку лінії два або більше разів і має складну конфігурацію у порівнянні з іншими [4, с. 14–16].

Саме вивчення правильного написання рис в ієрогліфічному знаку ми відносимо до механічних, або накреслювальних складнощів при вивченні китайської ієрогліфіки на початковому етапі вивчення китайської мови.

Також, в процесі оволодіння основами ієрогліфічної писемності, учень повинен засвоїти набагато більшу кількість базових графічних елементів (214 ключів-детермінативів), ніж літер в будь-якому іншому алфавіті.

Складнощі, пов'язані з розумінням змісту знака.

Складнощі в процесі оволодіння ієрогліфікою на початковому етапі вивчення китайської мови також обумовлені особливостями розуміння змісту ієрогліфічного знака. Практично для всіх груп європейських мов є незвичною наявність „сислової” складової китайського ієрогліфа, внаслідок чого вивчення китайської ієрогліфіки також стає складним. В літерних системах письма графічна номінація будується на основі встановлення зв'язку „звук – літера (комбінація літер) – значення”, ієрогліфічна ж номінація встановлює зв'язок „знак – значення”. Тут необхідно пояснити, що окремо риси не мають лексичного значення. Однак крім поняття „риси” в китайській писемності також існує поняття „графема”. Графемами є найпростішими ієрогліфічними знаками, мінімальними графічними побудовами, які мають стійкі лексичні значення. Графема – це основні знакові одиниці китайської ієрогліфіки і саме з їх допомогою можна визначити зміст ієрогліфічного знака. У китайській писемності налічується близько 300 графем. На думку В. Ф. Резаненко, таких компонентів у китайській писемності є 309, більша частина з яких (214) відноситься до категорії так званих ключів-детермінативів, про які ми вже згадували раніше. Ієрогліфічний ключ вказує на приналежність ієрогліфа до групи семантично споріднених знаків, що позначають класи предметів, властивостей чи явищ [5, с. 11].

Наприклад, ключ „дерево” (木) означає, що знаки, які його містять, певною мірою пов'язані з цим поняттям – це можуть бути різні породи дерев, деревини та виробів з неї; знак „вода” (水 або 氵) в свою чергу позначає різні види водойм, а також все, що асоціюється в китайській мові в поняттям рідини. Графема – це і є ті графічні елементи, які зі значною мірою умовності можна порівняти з літерами. Головна ж їх відмінність від літер полягає в наявності семантичного плану.

Більшість китайських ієрогліфів мають складну структуру, і до однієї з категорій складних знаків відносяться ідеографічні знаки, які

багато в чому також можуть становити складність для розуміння учнями на початковому етапі вивчення ієрогліфіки китайської мови. До категорії ідеографічних знаків відносяться ієрогліфи, що складаються з двох чи більшої кількості графем. Значення такого складного знаку є похідним від семантики графем, що входять до його складу.

Розглянемо, наприклад, ієрогліф 日 – „світлий”. Як показано нижче, він складається з двох графем: 日 („сонце”) та 月 („місяць”). Похідним значенням цих графем в ієрогліфі стало „світлий”. 日+月→日. Наведемо ще один приклад: ієрогліфічний знак 好 – „добре” складається з двох графем: 女 („жінка”) та 子 („дитина”). 女+子→好.

Наявність такої незвичної „змістової” складової писемного знака, а також варіативність та велика кількість семантичних елементів ієрогліфічного знаку є основними складнощами, пов’язаними з розумінням змісту ієрогліфу.

Складнощі, пов’язані з читанням знака.

До останньої категорії об’єктивних складнощів у вивченні китайської ієрогліфіки на початковому етапі оволодіння китайською мовою ми відносимо складнощі, пов’язані з читанням китайського ієрогліфічного знаку. Як вже було зазначено, в китайській ієрогліфіці не звучання обумовлює значення, що є звичним для носіїв більшості європейських мов, а графіка співвідноситься зі звучанням, що в свою чергу обумовлює необхідність учням заучувати велику кількість відповідностей між графічними та фонетичними одиницями. Проте слід згадати про існування в китайській мові великої кількості фоноідеографічних знаків.

Для знаків цієї категорії характерним є поділ кожного знака на дві частини, які відрізняються своєю функціональною роллю. Першу частину називають або семантичним множником, або ієрогліфічним ключем, другу – фонетиком. Фонетик виступає як фонетичний компонент знака, та приблизно, або ж повністю співпадає з читанням фонетика, однак такі випадки в китайській мові досить рідкісні.

Наприклад, ієрогліф 河 [hé] – „річка” відноситься до категорії фоноідеографічних ієрогліфів, де фонетиком є 可 [kě]. Або, наприклад, ієрогліф 紅 [hóng] – „червоний”, у якому фонетиком є 工 [gōng].

Але слід зазначити, що найбільша кількість фоноідеографічних ієрогліфів виникла ще в давнину, та за всю історію існування знаків цієї категорії – близько двох тисяч років – мова загалом та її фонетика в зокрема зазнали значних змін. Тобто з часом читання фонетика та ієрогліфа стали відрізнятися. Наведемо приклади: 课 [kè] („урок”), фонетик 告 [gào]; 俄 [é] („раптовий”, „російський”), фонетик 沃 [wò]; 狗 [gǒu] („собака”), фонетик 句 [jù].

Як показано на прикладах, в китайській мові дійсно читання фоноідеографічних ієрогліфів та фонетика окремо взятого знака можуть відрізнятися не тільки тонально, але й за звуковим складом, що й становить певні складнощі, пов’язані з читанням ієрогліфічного знаку в

процесі вивчення китайської ієрогліфіки на початковому етапі оволодіння китайською мовою.

Щодо суб'єктивних причин виникнення труднощів на початковому етапі вивчення китайської ієрогліфіки, то, як стверджує І. В. Кочергін, їх може бути декілька. Вони зазвичай пов'язані з тим, що для оволодіння такою специфічною писемністю від суб'єкта вимагається включення максимального числа психічних механізмів та інтенсивне використання усіх видів пам'яті. Оскільки практично не буває індивідів з однаково розвиненими та тренуваними психічними функціями мозку й видами пам'яті, то колективне навчання ієрогліфічної писемності, засноване на універсальних прийомах, як правило, не приносить бажаних результатів [6, с. 128].

Таким чином, ми можемо виділити наступні суб'єктивні причини, що зумовлюють складнощі вивчення китайської ієрогліфіки на початковому етапі оволодіння китайською мовою:

– психічні особливості учня. До психічних особливостей учня в процесі вивчення китайської ієрогліфіки на початковому етапі оволодіння китайською мовою належать процеси сприйняття, мислення та уваги. Окрема робота кожного з вищезазначених процесів та їх сукупність впливає на якість та індивідуальні, тобто суб'єктивні, причини виникнення складнощів у вивченні китайської ієрогліфіки;

– індивідуальні особливості пам'яті учня. Враховуючи все вищезазначене щодо структурного плану ієрогліфічної писемності, можна зробити висновок про те, що в процесі засвоєння ієрогліфів послідовно приймають участь три види пам'яті: кінестетична, образна та вербальна. Примітно те, що на початковому етапі засвоєння визначальну роль відіграє саме кінестетична пам'ять. Однак слід пам'ятати, що у кожної людини кожен вид пам'яті розвинений по-різному, що в свою чергу вимагає розвитку навичок відповідних видів пам'яті в процесі вивчення китайської ієрогліфіки;

– вік учня. Віковий фактор прийнято враховувати при актуалізації різних механізмів запам'ятовування – тобто необхідно співвідносити вік учнів і вид пам'яті, переважно до актуалізації в процесі засвоєння ієрогліфів;

– індивідуально-психологічні особливості учня.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що на сьогодні китайська мова стає дедалі більш популярною мовою для вивчення як в Україні, так і в усьому світі. Однак існує ряд складнощів, безпосередньо пов'язаних з особливостями китайської мови, які значно ускладнюють процес навчання іноземців китайській мові. Однією з таких особливостей є китайська ієрогліфічна писемність. Для того, щоб найбільш оптимізувати процес навчання китайській мові в середніх і вищих навчальних закладах України, ми виділили й проаналізували основні складнощі, які можуть виникнути в учнів під час опанування ієрогліфіки на початковому етапі вивчення китайської мови. Ми дійшли висновку,

що ці складнощі зумовлені двома категоріями причин: об'єктивними та суб'єктивними. До складнощів, зумовлених об'єктивними причинами, нами було віднесено складнощі, пов'язані з написанням, розумінням та читанням ієрогліфічного знаку. До суб'єктивних складнощів ми віднесли психічні особливості, індивідуальні особливості пам'яті, вік та індивідуально-психологічні особливості особистості учня. Для подальшої оптимізації процесу навчання необхідно враховувати кожен з перерахованих вище факторів, інтегруючи отримані знання в методику викладання китайської мови.

Список використаних джерел

1. Кондрашевский А. Ф. Практический курс китайского языка: пособие по иероглифике [Часть I] / Александр Федорович Кондрашевский. – Москва : ИД „Муравей”, 2000. – 152 с. **2. Большой** энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил. **3. Стрижак У. П.** Система обучения иероглифической письменности (японский язык): дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Ульяна Петровна Стрижак. – М., 2005. – 155 с. **4. Задоевко Т. П.** Начальный курс китайского языка [Часть I] / Тамара Павловна Задоевко, Хуан Шуин. – М. : Муравей, 2002. – 288 с. **5. Резаненко В. Ф.** Формально-змістові взаємозв'язки елементів сучасної ієрогліфічної писемності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.19 „Теорія мови” / Володимир Федорович Резаненко. – М., 1990. – 35 с. **6. Кочергин И. В.** Очерки лингводидактики китайского языка / Игорь Васильевич Кочергин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 192 с.

Гречко Д. В. Основные трудности в изучении иероглифической письменности на начальном этапе овладения китайским языком.

Китайский язык обладает рядом специфических особенностей, которые делают его изучение чрезвычайно сложным. Одной из таких особенностей является китайская иероглифическая письменность. В данной статье исследуются и анализируются основные трудности, возникающие у изучающих иероглифическую письменность на начальном этапе овладения китайским языком с целью оптимизировать и улучшить качество изучения языка в общеобразовательных и высших учебных заведениях Украины. Эти трудности обусловлены как объективными (написание, понимание и чтение иероглифического знака) так и субъективными (психические особенности, индивидуальные особенности памяти, возраст и индивидуально-психологические особенности личности ученика) причинами.

Ключевые слова: изучение китайского языка, иероглифическая письменность, трудности, объективные причины, субъективные причины.

Гречко Д. В. Основні складнощі у вивченні ієрогліфічної писемності на початковому етапі оволодіння китайською мовою.

Китайська мова має низку специфічних особливостей, які роблять її вивчення надзвичайно складним. Однією з таких особливостей є китайська ієрогліфічна писемність. У цій статті досліджуються і аналізуються основні складнощі, що виникають у людей, які вивчають китайську ієрогліфічну писемність на початковому етапі оволодіння китайською мовою з метою оптимізувати й поліпшити якість вивчення китайської мови в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України. Ці складнощі зумовлені як об'єктивними (написання, розуміння і читання ієрогліфічного знаку) так і суб'єктивними (психічні особливості, індивідуальні особливості пам'яті, вік та індивідуально-психологічні особливості особистості учня) причинами.

Ключові слова: вивчення китайської мови, ієрогліфічна писемність, складнощі, об'єктивні причини, суб'єктивні причини.

Grechko D. V. Basic Difficulties In Studying Chinese Character Writing At The Elementary Level Of Mastering The Chinese Language.

The Chinese language has number of specific features that make it extremely difficult to learn. One of such features is the Chinese character writing. This article studies and analyzes the main difficulties in studying the Chinese character writing at the basic level of mastering the Chinese language in order to optimize and improve the quality of learning the Chinese language at schools and Universities of Ukraine. These difficulties arise from the objective (the writing, reading and understanding of the Chinese character) and subjective (the mental characteristics, individual characteristics of memory, age and individual psychological characteristics of the student's personality) factors.

Key words: the studying of the Chinese language, the Chinese character writing, the difficulties, objective factors, subjective factors.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Мілова О. Є.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В последние годы наблюдаются существенные изменения в социокультурном контексте изучения иностранных языков: стали интенсивно развиваться прямые международные связи между украинскими и зарубежными фирмами и предприятиями, школами, ВУЗами, развиваются совместные образовательные программы по обмену школьниками и педагогами. В связи с этим, основной целью в обучении иностранному языку является развитие у школьников способностей использовать иностранный язык как инструмент общения между людьми, т. е. развитие навыков общения. Одним из способов достижения этой цели является метод проектов.

Популярность метода проектов обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности он позволяет решать задачи развития творческих возможностей учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию, поскольку в разные моменты познавательной, экспериментальной или прикладной, творческой деятельности учащиеся используют совокупность всех перечисленных интеллектуальных навыков и умений [1, с. 6].

Вопросами, связанными с использованием методов проектов в педагогическом процессе, занимались многие отечественные и зарубежные учёные. Среди них: П. П. Блонский, М. В. Крупенина, В. В. Игнатъева, В. Н. Шульгина, С. Т. Шацкий, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, Е. С. Полат, Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик, А. Шнайдер, Р. Штейнер.

Цель данной статьи:

- Проанализировать понятие «метод проектов»;
- Определить преимущества использования проектного метода на занятиях по иностранному языку;
- Охарактеризовать телекоммуникационный проект как способ развития навыков говорения учащихся.

Технология проектного обучения возникла в начале прошлого столетия в США. Первоначально она была известна под названием «метод проектов» или «метод проблем». Автором этого метода был американский философ и педагог Джон Дьюи. Он предлагал обучать школьников на активной основе, через целесообразную деятельность, учитывая его личный интерес в определенном знании. При этом важным

являлось отрицание проблемы, знакомой и значимой для ребенка, при решении которой требовалось приложение полученных знаний. Возникало объективное условие для «движения» обучаемого от теории к практике, соединение академических знаний с практическими. Джон Дьюи определил этот метод как «обучение через делание» [1, с. 7]. В дальнейшем метод разрабатывался его учеником Уильямом Хердом Килпатриком.

Мы считаем, что прежде, чем давать характеристику определению «метод проектов», следует определить значение понятий «метод» и «проект».

«Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания» [3, с. 5]. «Проект – слово иноязычное и происходит от латинского «projectus». Уже его прямой перевод объясняет многое – «брошенный вперед» [5, с. 25]. «Метод проектов – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным соответствующим образом» [4, с. 10]. Метод проектов может превратить уроки иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные учащимся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Сущность метода проектов – это решение какой-либо проблемы (задачи) на основе самостоятельной деятельности учащихся при использовании соответствующих способов, средств, знаний, интеллектуальных и практических умений, а также реализации творческого потенциала для получения конкретного результата [3, с. 3].

Метод проектов обеспечивает многочисленные преимущества для учеников и учителей. Все большее число академических

исследований показывает, что использование метода проектов воодушевляет учеников, сокращает число прогулов, дает импульс совместной учебе и повышает успеваемость [3, с. 3-4].

Рассмотрим преимущества использования метода проектов на занятиях по иностранному языку [3, с. 5]:

1. Каждый ребёнок вносит свой вклад в работу группы, класса, в учебный процесс в целом.
2. Учащиеся получают возможность работать в удобном им темпе и обращать особое внимание на те вопросы темы, которые вызывают интерес именно у них.
3. Ребята осваивают те стороны учебной деятельности, которые обычно берёт на себя учитель: целеполагание, планирование, оценивание, контроль и учёт работы и т.д.
4. Ученики приобретают навыки работы в группах.
5. Проектная работа повышает мотивацию учащихся.
6. Общение при помощи проектного метода улучшает навыки говорения.

Существует большое количество классификаций проектных методов. Приведём одну из них, которая была разработана Е. С. Полат. Классификация осуществляется по следующим типологическим признакам [4, с. 11]:

- 1) вид деятельности: исследовательский, творческий, ролевой, информационный, практико-ориентированный и т.п.;
- 2) предметно-содержательная область: моно проект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;
- 3) характер координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный, имитирующий участника проекта);
- 4) характер контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира); внутренний, или региональный, и международный (телекоммуникационный проект, который осуществляется при помощи Интернета).
- 5) количество участников проекта (личностные, парные, групповые);
- 6) продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

В данной статье мы дадим более подробную характеристику методу телекоммуникационных проектов, так как считаем, что с его помощью можно улучшить навыки говорения школьников.

Е. С. Полат рассматривает телекоммуникационный проект как «совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение совместного результата деятельности» [3, с. 8]. Специфика

телекоммуникационных проектов заключается в том, что они по самой своей сути всегда межпредметны. Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания.

Опираясь на теоретические исследования ученых и педагогов в этой области, можно сказать, что работа над телекоммуникационными проектами обычно состоит из следующих этапов [2, с. 31]:

- Предварительная постановка проблемы и выбор темы;
- Выдвижение и обсуждение гипотез решения основной проблемы, постановка целей и задач, исследование которых может способствовать решению основной проблемы в рамках намеченной тематики, гипотезы выдвигаются учениками с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению гипотез, видеоряд с той же целью и т.д.);
- Поиск и сбор материала для решения проблемы и раскрытия темы;
- Окончательная постановка проблемы и выбор темы;
- Поиск решения или раскрытие темы на основе анализа и классификации собранного материала;
- Презентация и защита проектов, предполагающая коллективное обсуждение.

В телекоммуникационном проекте, особенно международном, требуется, как правило, более глубокая интеграция знания, предполагающая не только знание собственно предмета исследуемой проблемы, но и знание особенностей национальной культуры партнера, особенностей его мироощущения.

Следовательно, следует отметить, что, участвуя в реализации телекоммуникационных проектов, учащиеся являются не просто пассивными поглотителями информации сети Интернет, а авторами своего собственного понимания предметного содержания обучения. В центре такой технологии обучения – ученик; в основе учебной деятельности – сотрудничество (межличностное и посредством сети Интернет); учащиеся играют активную роль в обучении, а суть самой технологии – развитие способностей к самоуправлению своей учебной деятельностью.

Нужно отметить, что потребность в общении на иностранном языке возрастает с увеличением усвоенных лексических и грамматических единиц, так как возрастает возможность обсуждения большего количества проблем, возникает возможность выбора тем, что позволяет в большей мере удовлетворять индивидуальные интересы учащихся. Языковые проекты могут использоваться на разных этапах обучения, включая начальный.

Таким образом, в данной статье мы проанализировали понятие «метод проектов», определили преимущества использования проектного метода на занятиях по иностранному языку, охарактеризовали телекоммуникационный проект как способ развития навыков говорения

учащихся. Мы пришли к выводу, что проектная методика является эффективной технологией обучения иностранному языку. Необходимость ее применения обусловлена тем, что у учащихся появляется возможность реализовать свой творческий потенциал, получить знания, приобрести необходимые навыки работы с ресурсами Интернет, улучшать навыки говорения, совершенствовать навыки самообучения и самообразования, которые в заметной степени облегчают дальнейшую адаптацию будущего специалиста к жизни в XXI веке.

Перспективы дальнейших исследований видим в изучении других методов, способствующих развитию навыков говорения учащихся на занятиях по иностранному языку. В частности, особое внимание планируем уделить использованию ресурса Интернет на занятиях по иностранному языку для улучшения навыков говорения учащихся.

Список использованной литературы

1. Дьюи Джон. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи. – 2-е издание, 1909. – 202 с. **2. Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Изд-во Просвещение, 2004. – 223 с. **3. Полат Е. С.** Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат. – 2000. – № 2. **4. Полат Е. С.** Типология телекоммуникационных проектов / Наука и школа. – № 4, 1997. **5. Савенков А. И.** Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / Исследовательская работа школьников. – 2004. – №1.

Дедова Н. А. Использование метода проектов на занятиях по иностранному языку как способ развития навыков говорения учащихся.

Статья посвящена использованию метода проектов на занятиях по иностранному языку как способу развития навыков говорения учащихся. Автор статьи анализирует понятие метода проектов, определяет преимущества этого метода, характеризует телекоммуникационный проект как способ развития навыков говорения. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, умение ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Среди преимуществ использования данного метода автор выделяет следующие: повышение мотивации к обучению, повышение уровня знаний учеников, развитие умения работы в группах, улучшение навыков говорения.

Ключевые слова: метод проектов, телекоммуникационный проект, развитие навыков говорения.

Дєдова Н. О. Використання методу проектів на заняттях з іноземної мови як засіб розвитку навичок говоріння учнів.

Стаття присвячена використанню методу проектів на заняттях з іноземної мови як засобу розвитку навичок говоріння учнів. Автор статті аналізує поняття методу проектів, визначає переваги цього методу, характеризує телекомунікаційний проект як метод розвитку навичок говоріння. В основі методу проектів є розвиток пізнавальних навичок учнів, вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися у інформаційному просторі, розвиток критичного та творчого мислення. Серед переваг використання даного методу втор виділяє наступні: підвищення мотивації до навчання, підвищення рівня знань учнів, розвиток вміння роботи в групах, поліпшення навичок говоріння.

Ключові слова: метод проектів, телекомунікаційний проект, розвиток навичок говоріння.

Dedova N. A. The Usage Of Project Method At Foreign Languages Classes As A Way To Develop Pupils' Speaking Skills.

Annotation: This article describes how to use the project method as a way to develop pupils' speaking skills. The author analyzes the concept of the project method, determines the benefits of this method, characterizes the telecommunication project as a method of speaking skills development. The project method is based on the development of pupils' cognitive skills, ability to design their knowledge independently, ability to navigate in the informational space, the development of critical and creative thinking. Among the benefits of this method, the author highlights the following: this method gives an opportunity to organize foreign languages teaching in conditions close to authentic communication, taking into account the age characteristics of pupils, increases motivation and interest for studying, improves performance, allows to develop creative skills, improves foreign languages speaking skills. Dedova Nataliya also distinguishes different types of project methods, paying special attention to such method as telecommunication one. The author makes a conclusion that method of projects can be an effective way of teaching foreign languages and developing pupils' speaking skills.

Key words: the project method, telecommunication project, the development of speaking skills.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Крисало О. В.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ «РІШЕННЯ ПРОБЛЕМ» ТА «АРГУМЕНТАЦІЯ» ЯК МЕТОДИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Пошук нових форм і прийомів вивчення різних дисциплін, зокрема, англійської мови – це закономірне і необхідне явище так як актуальність цих двох компонентів обумовлена, педагогічною значущістю інтерактивних методів навчання. Впровадження інтерактивних методів передбачає успішний розвиток комунікативної компетентності школярів. Одним із основних підходів вивчення англійської мови ми виділили комунікативний підхід, який передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземних мов, тобто засвоєння правил оперування іноземними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. У основі комунікативного методу лежить уявлення того, що мова служить для спілкування, і, отже, метою навчання мови мусить бути комунікативна компетенція, що включає у собі володіння мовним матеріалом щодо його використання у вигляді мовних висловлювань, соціолінгвістичну комунікацію (здатність використовувати мовні одиниці відповідно до ситуацій спілкування), дискурсивну компетенцію (здатність розуміти й досягати зв'язності в сприйнятті і породженні окремих висловлювань у межах комунікативно-значимих мовних утворень), так звану «стратегічну» компетенцію (ступінь знайомства з соціально культурним контекстом функціонування мови), соціальну компетенцію (спроможність населення і готовність спілкування зі іншими). На виникнення комунікативного методу і самого терміну «комунікативна компетенція» справила вплив концепція мовної компетенції М.Хомського, під якою розуміється здатність говорити, породжувати граматично вірні структури.

Характерні риси комунікативного методу: основним є сенс; навчання мови це навчання комунікації; метою є комунікативна компетентність (здатність ефективно й адекватно використовувати лінгвістичну систему); шляхом спроб і прямих помилок учень вирощує власну мовну систему. Комунікативний метод навчання іноземних мов нині найпопулярніший світі [1, с. 67].

Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іноземними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Комунікативний підхід в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета в середньому навчальному закладі. Цей

підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики - теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О.О. Леонт'єв, І.О. Зимня, Ю.І. Пассов, С.Ф. Шатілов, Г.В. Рогова та інші) [2, с.5-11].

Сучасні методи навчання потребують особистісно-орієнтованого підходу. Процес навчання – не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Адже куди важливіше навчити знати матеріал обґрунтовано, ніж просто завчити його напам'ять. Цей процес потребує напруженої розумової роботи учня та його власної активної участі в цьому процесі. Цю мету і переслідує застосування інтерактивних технологій.

Інтерактивні технології – це порівняно новий, творчий, цікавий підхід до організації навчальної діяльності учнів. Слово “інтерактив” походить від англійського слова «interact». «Inter» – це взаємний, «act» – діяти. Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-чим (наприклад, комп'ютером) або з будь-ким (людиною). Сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх учнів до процесу пізнання. В основі поняття лежить активна взаємодія учителя і учнів під час навчально-виховного процесу.

На думку багатьох досвідчених учителів-практиків із різних країн світу, інтерактивне навчання є шляхом до особистісно-орієнтованого розвивального навчання, коли учень із об'єкта педагогічного впливу перетворюється на суб'єкт навчально-виховного процесу в першу чергу шляхом продуктивного творчого діалогу. Для ефективності та кращого сприйняття матеріалу, ми умовно поділяємо навчання на дві категорії – парне – можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірка знань, тощо. Сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію і групове, серед переваг такого навчання ми виділили: позитивну взаємозалежність учасників групи, особистісну взаємодію, індивідуальну та групову підзвітність, розвиток навичок міжособистісного спілкування, рефлексія.

Існує багато видів інтерактивної роботи з використанням інтерактивних технологій на уроках, які умовно поділяють на чотири групи: інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології кооперативно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань. У системі розвиваючого покоління приділяється велика увага розвитку критичного мислення. У школяра, як суб'єкта пізнавальної діяльності не експлуатується пам'ять, а розвивається і формується механізм мислення, який характеризується самостійністю, умінням поставити проблему, ухвалити рішення, характеризується чіткою аргументованістю та соціальністю. Орієнтація процесу навчання на розвиток особистості, формування її компетенцій, вимагають більш широкого використання

активізуючих методик, інтерактивних технік у навчанні («мозковий штурм», дискусія у великій групі, робота в малих групах, метод базово-перехресних груп, дебати, метод «дерево рішень», інтерв'ю, дослідження випадків тощо), які є домінуючими під час проведення саме нетрадиційних уроків. Серед дискусійних методів дуже часто на уроках використовують метод аргументів та метод рішення проблем – це допомагає краще і ефективніше запам'ятати матеріал, граматику, збагатити свій словниковий запас, розвивати логіку. Розвиток критичного мислення учнів дуже важливо не тільки для спілкування англійською мовою, а й рідною мовою. Вправ на розвиток критичного мислення дуже багато.

Американські науковці, Лінда Елдер, педагог-психолог і автор багатьох праць з розвитку критичного мислення та Річард Поль – директор науково-дослідного і професійного розвитку в Центрі Критичного Мислення і Голова Національної Ради з підвищення ефективності критичного мислення, у своїй науковій праці «Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning» зосередили свою увагу на дискусійних методах серед яких виділили метод аргументів і метод рішення проблем. Вони наголошують на тому, що для висловлювання своєї думки, щоб викликати активну напружену розумову діяльність вчителі використовують метод аргументів. При навчанні іншомовної компетенції, перш за все, вчитель повинен ретельно відібрати лексику по темі, враховуючи найрізноманітніші ситуації, можливі вправи на створення мікро діалогів [3, с. 1].

Найрозповсюдженішою темою обговорення на уроках є комп'ютерні технології, Інтернет – спростовують наше життя чи навпаки. В обговоренні беруть участь дві команди:

Аргументи «за»:

- Швидкий доступ до інформації будь-якого роду.
- Зручні засоби зв'язку. Це глобальна система зв'язку.
- Засоби виховання. Ми можемо ходити на заняття, підготовка доповідей, і т.д.
- Засоби розваги.
- Інтернет скоро стане основним інструментом торгівлі, використовується для покупок, реклами, ігор, новин, це електронна пошта та освіта.

Аргументи «проти»:

- Проводити довгі години за комп'ютером – шкідливо для здоров'я, особливо для наших очей.
- Це досить дорого.
- Деякі люди стають інтернет-залежними, живуть віртуальним життям.
- Комп'ютери ніколи не будуть такими розумними, як людина. Вони не можуть виконувати творчі завдання.

- Це вимагає багато часу.

До аргументу схожі уроки-дискусії можна провести з інших тем, наприклад, «Where do you prefer to live in the countryside or in the city, why?», «How do you prefer to communicate in social networks or face-to-face?», «Prove that red color is better than blue» тощо.

Одним із головних дискусійних методів є метод рішення проблем, який передбачає поступовий перехід в діалог, дискусію. Вчитель може залучити нових учнів до дискусії, це забезпечує масове обговорення питання. Це забезпечує активність усіх учасників освітнього процесу, обумовлена наявністю єдиної мети і загальною мотивацією, розвиток особистісних якостей і підвищення самооцінки: всі мають можливість навчитися як лідируючої ролі, так і ролі рядового учасника групового рішення, будувати конструктивну комунікацію, розвиток мови, більш глибоке поглиблення в матеріал учасниками за рахунок повторення і застосування отриманих знань, розгляду питання з різних точок зору.

Метод вирішення проблем – це актуальний метод роботи на уроках англійської мови, за допомогою якого вчитель може вступити в дебати з класом, може організувати команди, які будуть в дискусійній формі доводити свою точку зору. Сутність методу проблемного навчання полягає в тому, що в процесі рішення учнями спеціально розробленої системи проблем і проблемних задач здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, активної, творчої, свідомої особистості [4, с.216].

Рішення проблем – це здатність виявляти і вирішувати проблеми, застосовуючи відповідні навички систематично, це процес з постійною основою. Вона включає в себе подолання перешкод шляхом створення гіпотез і досягнення задовільних рішень. Авторами було виділено три основні функції, які включають наступні методи: пошук інформації, створення нових знань, прийняття рішення. Рішення проблем має бути частиною навчальної програми. Цей метод дає можливість використовувати свої набуті знання у реальній діяльності та надає допомогу в роботі на більш високих рівнях мислення.

Серед методів вирішення проблем автори виділяють є метод протиріччя. По своїй суті він є оборонним. Заснований на виявленні суперечностей в міркуваннях, а також аргументації співрозмовника і загострення уваги на них. Вчитель будує питання на яке учень має відповіді: «А я не згоден, я гадаю, що краще буде так...». Наприклад: вчитель: «Літо – найкраща пора року, чи не так?», – на що учень має привести аргумент, що це не так і йому більше подобається зима, тощо...

Метод «так, ... але ...» дозволяє розглянути й інші варіанти вирішення питання. Приклад: «Я теж уявляю собі все те, що ви перерахували як переваги. Але ви забули згадати і про ряд недоліків ...». І починаєте послідовно доповнювати запропоновану співрозмовником однобічну картину з нової точки зору. Аргументування – найбільш важка фаза ділової бесіди. Воно вимагає професійних знань і загальної ерудиції, концентрації уваги, витримки, рішучості і коректності.

Проблемне навчання на уроках англійської мови «вчить вчити». Проблемне навчання на уроках англійської мови створює атмосферу невимушеного спілкування. Взаємовідносини між вчителем і учнями, засновані на співпраці, взаємодопомоги, вчать жити в соціумі. Проблемне навчання на уроках англійської мови ефективніше, коли проблемні питання звернені до самого учня і припускають використання його життєвого досвіду (взаємовідношення в сім'ї, захоплення, проблеми підлітків). Також, проблемні питання до умов реального спілкування можливі не тільки за рахунок життєвості ситуацій, а й за рахунок підвищення новизни інформації, і це безсумнівно збуджує інтерес до них. Проблемне навчання на уроках англійської мови має практичну значимість у формуванні особистості. Інтегровані уроки сприяють створенню цілісного сприйняття навколишнього світу: готують школярів до культурного, професійного та особистого спілкування, розвивають уяву, фантазію і мислення, стимулюють інтерес, підтримують високу мотивацію до вивчення іноземних мов, долучають до культурної спадщини і духовних цінностей свого народу та інших народів світу. Завдяки такому методу навчання учні стають більш комунікабельними, вміють обґрунтувати свою точку зору, знаходять свій спосіб вираження думок і почуттів. Діти будуть активніше працювати на уроках. При виконанні практичних завдань проявляється самоконтроль. Змінюється поведінка учнів у колективі: ведуть себе більш активно, слухають один одного, доводять свою точку зору.

Таким чином тільки інтерактивні форми і методи роботи дають змогу «навчати дітей по-справжньому», це — спільна робота, де немає «акторів» і «глядачів», всі — учасники; кожний член групи заслуговує, щоб його думка була почута; необхідно говорити чітко, зрозуміло; висловлюватися безпосередньо з теми, уникаючи зайвої інформації; уточнювати незрозумілу інформацію за допомогою запитань «Чи правильно я зрозумів?» і тільки після цього робити висновки; кожний учасник має право на допомогу і зобов'язаний надати допомогу тому, хто цього потребує. Відомий австралійський учитель Алекс Осборн стверджує: «Відкиньте весь свій професійний жаргон, забудьте про всі авторитети. Те, до чого ми прийшли, можна описати тільки двома словами: справжнє навчання».

Список використаних джерел

1. Пассов Є. І. Коммуникативний метод навчання іншомовному говорінню / Є. І. Пассов – М., 1985. – 208 с. **2. Ніколаєва С. Ю.** Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови / С. Ю. Ніколаєва - 1995. - № 3-4. - С.5-11. **3. Пассов Е. И.** Основные методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов - М.: Рус. язык, 1997. - 216 с. **3. Richard Paul, Linda Elder.** Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II. - Journal of developmental education, Vol. 32, issue 2, 2008

Дресва О. О., Бублик А. О. Інтерактивні технології «рішення проблем» та «аргументація» як методи розвитку іншомовної комунікативної компетенції

До цієї статті ввійшов матеріал присвячений інтерактивним технологіям, які впроваджуються в Україні і найближчому зарубіжжі. Автори визначили теоретичні основи інтерактивних технологій навчання, інтерактивні форми і методи роботи у розвитку комунікативної компетенції учнів, а саме метод «рішення проблем» та метод «аргументації». Застосування поданих технологій сприяє розвитку критичного мислення, комунікативної компетентності та розвитку особистості. Були наведені приклади вправ стосовно двох основних методів, які можуть використовуватися вчителем під час організації навчально-виховної роботи на уроці. Матеріал статті може бути використаний вчителями, студентами для розробки власних методик та інтерактивних технологій.

Ключові слова: інтерактивні технології, критичне мислення, комунікативна компетенція, аргументація, рішення проблем.

Дреева О. А., Бублик А. А. Интерактивные технологии «решение проблем» и «аргументации» как метод развития иноязычной коммуникативной компетенции

К этой статье вошел материал посвященный интерактивным технологиям, которые использованы в Украине и ближайшем зарубежье. Авторы выделили теоретические основы интерактивных технологий обучения, интерактивные формы и методы работы в развитии иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, а именно метод «решения проблем» и метод «аргументации». Применение представленных технологий способствуют развитию критического мышления, коммуникативной компетентности и развитию личности в целом. Были приведены примеры упражнений по двум основным методам, которые могут использоваться учителем при организации учебно-воспитательной работы на уроке. Материал статьи может быть использован учителями, студентами для разработки собственных методик и интерактивных технологий.

Ключевые слова: интерактивные технологии, критическое мышление, коммуникативная компетенция, аргументация, решение проблем

Dreeva O. A., Bublik A. A. Interactive Technologies "Problem Solving" And "Reasoning" As Development Methods Of Foreign Language Communicative Competence

This article deals with contribution dedicated to interactive technology, which are used in Ukraine and abroad. The authors identified the theoretical foundations of interactive learning technologies, interactive forms and

methods of work in the development of students' communicative competence, namely, the method of problem solving and reasoning method. Application of the technologies contribute to the development of critical thinking, communication competence and personal development. There are some examples of exercises for two main methods that can be used in the organization of teacher training - educational work in the classroom. The material can be used by teachers and students to develop their own techniques and interactive technologies.

Key words: interactive technology, critical thinking, communication competence, argumentation, problem solving.

УДК 373.3.016: 811.111

В. Є. Лантрат

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ НА ОСНОВІ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Тенденції розвитку сучасного суспільства викликають потребу та необхідність навчання учнів іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Оволодіння іноземною мовою надає додаткові можливості для самореалізації особистості в сучасних умовах.

Головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції.

Проблема знайшла своє відображення в наукових працях І. Н. Верещагіна [1], Н. Д. Гальскова [2], М. Ф. Стронін [3], Г. В. Забродіна [4], В. А. Сластонін [5], та інші.

Використання ігор на уроці продиктовано кількома причинами: по-перше, традиційна класно-урочна організація навчання часто буває монотонна і одноманітна. Щодня на уроках повторюється одне і теж: перевірка домашнього завдання, опитування, пояснення нового матеріалу і серія вправ на його відпрацювання, часто носять фронтальний характер. Монотонність навчання є однією з основних причин зниження мотивації у школярів. Необхідно оживити і урізноманітнити урок через впровадження активних методів навчання. Одним з таких методів і є гра.

По-друге, слід зазначити, що початок навчання іноземної мови за сучасним Державним стандартом збігається з початком навчання дитини в школі, а цей період є складним і відповідальним етапом у його житті. На даному етапі відбувається ряд змін у житті кожної дитини: він стає учнем, отже змінюється його соціальна позиція і відбувається зміна провідної діяльності. До початку навчання в школі діти зайняті

переважно грою. При навчанні вони починають опановувати навчальну діяльність: запам'ятовувати навчальний матеріал, формулювати завдання різного характеру. Вся навчальна діяльність побудована на основі довільних зусиль дитини. Вона зобов'язана робити те, що їй не завжди хочеться або приємно робити. Дитина повинна довільно контролювати свою поведінку, бути уважною на уроці і не відволікатися.

Слід зазначити, що зміна видів діяльності відбувається не природним шляхом, не з волі дитини, а привноситься дорослими. Хоче дитина чи ні, готова вона чи ні, цей перехід їй заданий суспільством, і вона зобов'язана і змушена змінити ігрову діяльність на навчальну. Одним з методів, що знижують адаптаційні витрати переходу, є навчальна гра, яка може приймати різні форми. Це сюжетні та рольові ігри, ігрові імпровізації, ігри-фантазії і т.д.

По-третє, дані види роботи допомагають вчителю розвивати творчу активність учнів: вони сприяють роботі уяви та розвитку художніх здібностей кожної дитини.

Як вже зазначалося, для дітей молодшого шкільного віку одним із основних видів діяльності є гра. Проте навіть характер цієї гри може змінюватись під впливом навчання. Діти пізнають навколишній світ у процесі навчальної діяльності, зокрема, під час дидактичної гри. Особливо їм подобається гра в ролях, коли вони обирають поведінку (у тому числі й мовленнєву) певного персонажу. Якщо діти охоче вживаються в різні образи, то відповідним чином можна побудувати процес навчання – задовольняти дитячу потребу грати, пропонуючи для них спеціальні дидактичні ігри. Саме цю особливість дитячих інтересів мають широко застосовувати вчителі у навчанні іноземної мови [4].

При вивченні іноземної мови важливо те, яким голосом учитель вимовляє слова та фрази і який при цьому вираз його обличчя. Безумовно, голос учителя має бути доброзичливим та запрошувати до спілкування. Вираз обличчя має відповідати тону, який інтригує, змовницько-довірливим або серйозним, діловим, з виразом радості зустрічі.

Гра повинна стати невід'ємним компонентом навчальної діяльності молодших школярів. Рольова гра як один з ефективних видів діяльності на уроці може проводитись успішніше, коли учням буде запропоновано наочний сюжетний матеріал, який спрямовуватиме хід рольової гри у найбільш оптимальному для оволодіння навчальним матеріалом напрямі. Це можуть бути яскраві сюжетні малюнки, відеофільми тощо.

Ю. З. Гільбух описує уроки-ігри, характеризуючи їх такими позитивними ознаками, як яскраво виражена мотивація діяльності, добровільність участі й підпорядкування правилам, невизначеність результату, що інтригує, та більш висока в порівнянні зі звичайними уроками навчальна, розвиваюча й виховна результативність. Автор розділяє їх на учбово-рольові й змагальні. Для перших характерно максимальне включення уяви. Вони розділяються на кілька видів:

- з прийняттям учнями певних рольових функцій - масок;
- з використанням казкового сюжету;
- з фантазуванням;
- ділові ігри, засновані на програванні не художніх, а професійних ролей, в яких моделюються умови професійної діяльності.

У сучасній методиці не існує єдиної класифікації ігор. М. Ф. Стронін виділяє дві великі категорії:

- ті, які сприяють формуванню мовних навичок (лексичні, граматичні, орфографічні, фонетичні);

- ті, які сприяють подальшому розвитку мовленнєвих умінь та навичок, дозволяють застосувати самостійність (творчі (рольові ігри) [3].

Лексичні ігри сконцентровують увагу учнів на лексичному матеріалі, допомагають поглибити словниковий запас учнів, навчають застосовувати слова у ситуаціях спілкування. Під час вивчення лексики можуть використовуватися картки, кросворди, ребуси, загадки. До лексичних ігор відносимо *How many pages?*, *Champion Game*, *Associations*, *Let's draw a picture*, *Merry-go-round*, *Find the stranger*, *Name Circle* тощо.

Метою *граматичних ігор* є вивчити з учнями різноманітні граматичні структури, вживання мовленнєвих зразків, розвивати мовленнєву активність та самостійність учнів. Серед таких ігор: *Hide-and-Seek in the Picture*, *Act as you say*, *Magic box*, *Theatre* та ін.

Завдяки *орфографічним іграм* в учнів формуються навички привального правопису слів. До таких ігор зараховуємо *The Comb*, *Invisible Words*, *Remember the Words*, *Let's Count Alphabet* і т.д.

Для *фонетичних ігор* характерним є відпрацювання вимови та інтонації учнів. Серед фонетичних ігор виділяємо: *Playing Airplane*, *Go, my little pony, go!*, *Monkey Talk* та інші.

Творчі (рольові) ігри сприяють подальшому розвитку мовних навичок і умінь. Яскраві, кольорові матеріали викликають у дитини інтерес. Вони мають не менш важливе значення при вивченні іноземної мови. У цих іграх тренується уява, дитина вчиться бачити в звичайних речах незвичайне. Це і є творчість, а завдяки їй, і вільне говоріння.

Рольові ігри сприяють розвитку самостійності, ініціативності, почуттю колективізму. Необхідно пам'ятати основні вимоги до рольових ігор:

1. Гра повинна викликати інтерес і бажання добре виконати завдання.

2. Рольову гру потрібно добре підготувати.

3. Рольова гра повинна проводитися у доброзичливій творчій обстановці.

4. Рольова гра організується таким чином, щоб відпрацювати мовний матеріал можна було з максимальною ефективністю.

5. Рольова гра повинна бути прийнята всією групою учнів.

6. В процесі гри сильні учні повинні допомагати слабким, а вчитель керувати процесом спілкування.

У структурі рольової гри необхідно виділити такі компоненти, як ролі, вихідну ситуацію, рольові дії [1, с. 115].

Успіх використання ігор залежить, насамперед, від атмосфери необхідного мовного спілкування, яку вчитель створює в класі. Важливо, щоб учні звикли до такого спілкування, захоплювалися й стали разом з учителем учасниками одного процесу. Звичайно, урок іноземної мови – це не тільки гра. Довірливість і невимушеність спілкування вчителя з учнями, які завдяки загальній ігровій атмосфері і власне ігор, розташовують дітей до серйозних розмов, обговорення будь-яких реальних ситуацій.

Гра сприяє розвитку пізнавальної активності учнів при вивченні іноземної мови. Вона несе в собі чимале моральне начало, так як робить оволодіння іноземною мовою радісним, творчим і колективним.

Застосовуйте ігри в навчанні іноземної мови, адже це не просто розважальний прийом або спосіб організації пізнавального матеріалу, але і всебічний розвиток дитини, допомога у формуванні його характеру.

Список використаних джерел

- 1. Верещагіна І. Н., Рогова Г. В.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / І. Н. Верещагіна, Г. В. Рогова. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
- 2. Гальскова Н. Д.** Лингводидактика и методика: учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
- 3. Стронин М. Ф.** Навчальні гри на уроці англійської / М. Ф. Стронин – Москва: Просвещение – 1981. - 198 с.
- 4. Забродіна Г. В.** Особливості навчання англійської мови молодших школярів // http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/18116
- 5. Слостенін В. А.** Учебное. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенін, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

Лантрат В. Є. Методика навчання молодших школярів англійській мові на основі ігрового моделювання

Стаття розкриває вплив ігор на учбовий процес, характеризуючи їх такими позитивними ознаками, як яскраво виражена мотивація діяльності, добровільність участі й підпорядкування правилам, невизначеність результату, що інтригує, та більш висока, в порівнянні зі звичайними уроками, навчальна, розвиваюча й виховна результативність.

Ключові слова: початкова школа, комунікативна компетентність, ігрове моделювання, лексичні ігри, граматичні ігри, орфографічні ігри, творчі ігри, творча активність учнів.

Лантрат В. Е. Методика обучения младших школьников английскому языку на основе игрового моделирования

Статья раскрывает влияние игр на учебный процесс, характеризуя их такими положительными признаками, как ярко выраженная мотивация деятельности, добровольность участия и подчинения правилам, неопределенность результата интригующим и более высокая, по сравнению с обычными уроками, учебная, развивающая и воспитательная результативность.

Ключевые слова: начальная школа, коммуникативная компетентность, игровое моделирование, лексические игры, грамматические игры, орфографические игры, творческие игры, творческая активность учащихся.

Lantrat V. E. Technique Training Of Younger Schoolchild English Based Simulation Games

The article reveals the influence of games on the training process, describing their positive attributes such as pronounced motivation of activity, voluntary participation and submission rules, the uncertainty of the result intriguing and higher compared to conventional training lessons, developing and educational effectiveness.

Key words: primary school, communicative competence, game simulation, vocabulary games, grammar games, spelling games, creative games and creative activity of schoolchild.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Демідов Д. В.

УДК 378.016:811

С. В. Мартинюк

ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Загальновідомо, що головною тенденцією сучасного світового суспільства є глобалізація. Цей процес означає всесвітню інтеграцію та уніфікацію в різних сферах людського життя, тобто руйнування існуючих бар'єрів між національними державами. Наслідком цього є той факт, що сучасний світ бізнесу висуває до фахівців нові вимоги, а саме – вміння ефективно взаємодіяти з представниками інших культур для досягнення своїх цілей. Нові вимоги знаходять відображення у професійній підготовці фахівців сфери економіки і бізнесу, зокрема, предмет „Іноземна мова з професійною спрямованістю“ має включати

теми, пов'язані з типами бізнес культур і особливостями спілкування з їх представниками.

Важливим елементом будь-якої методики викладання іноземної мови є оцінювання знань і вмінь учнів. Задля максимально точного аналізу сформованості у майбутніх спеціалістів міжкультурної компетентності, викладачі мають розробити відповідну методику оцінювання її рівня, засновану на системі певних критеріїв, у ролі яких можуть виступати елементи міжкультурної компетентності.

Актуальність питання вивчення поняття міжкультурної компетентності, а також її елементів та напрямків, що відображаються у взаємодії культур у сфері міжнародного співробітництва, підтверджується кількістю досліджень і публікацій з даної теми зарубіжних і вітчизняних авторів. Значний внесок у вивченні проблем міжкультурної комунікації зробили наступні вчені: Г. Хофстеде, Ф. Тромпенаарс, Р. Льюїс, Дж. Холл, Е. Холл, Х. Тріанідіс, Д. Ягер, Н. П. Романова, О. А. Стеблецова, Н. Д. Гальська, Н. А. Баранова, Н. М. Губіна, М. А. Литаєва, а також багато інших. Дослідженню комунікації у сфері професійної діяльності присвятили свої роботи вітчизняні і зарубіжні лінгвісти: Є. І. Шейгал, В. І. Карасик, М. Л. Макаров, А. В. Оляніч, В. В. Жура, Л. Бейлінсон, D. V. Bell, D. Boden, P. Drew, J. Herritage, J. Gibbons, A. Firth, N. Fairclough, R. Scollon, P. Ramburus, D. A. Tahhan та інші.

Проте залишається відкритим питання про розробку єдиної системи критеріїв та показників оцінювання ступеня розвитку міжкультурної компетентності студентів, яка була б найбільш повною та об'єктивною.

Таким чином, *метою* даної статті є аналіз компонентів ефективної методики оцінювання сформованості міжкультурної компетентності майбутніх менеджерів для використання на заняттях з іноземної мови в вищих навчальних закладах. Дана мета має бути реалізована через наступні завдання: розглянути теоретичні засади поняття міжкультурної компетентності; виявити основні її елементи; проаналізувати практичні аспекти оцінювання міжкультурної компетентності студентів.

Варто зазначити, що існує кілька понять, які стосуються міжкультурної компетентності особистості, а саме: „міжкультурне розуміння“, „міжкультурні (фонові) знання“, „міжкультурна обізнаність“, „міжкультурна чутливість“ [1]. Оскільки всі вони близькі за змістом, але не ідентичні, виникає необхідність розглянути кожне з них окремо, щоб чітко відокремити об'єкт нашого дослідження.

Міжкультурне розуміння ґрунтується на здатності людини розуміти, вірно інтерпретувати і правильно реагувати на поведінку людей або ситуації, в основі яких закладені передумови для непорозумінь через культурні відмінності. Воно включає в себе наступні елементи: міжкультурні знання, міжкультурну обізнаність, міжкультурну чутливість і міжкультурну компетенцію.

Міжкультурні знання відіграють вирішальну роль у міжкультурному розумінні. Вони забезпечують ознайомлення студентів із загальними культурними особливостями, цінностями, переконаннями і поведінкою представників певної національної культури.

Міжкультурна обізнаність розвивається на основі міжкультурних знань, по ходу того як студент починає усвідомлювати і оцінювати іноземну культуру на особистісному рівні.

Міжкультурна чутливість – це здатність своєрідного „читання“ ситуацій, поведінки представників інших культур, а також уміння вірно реагувати на них.

Міжкультурна компетентність означає здатність індивіда до продуктивної співпраці з представниками інших культур; це поняття ширше ніж поняття „міжкультурні знання“, „міжкультурна обізнаність“, „міжкультурна чутливість“ [1].

Таким чином, саме вміння „успішно спілкуватися з представниками інших культур“ у сучасній літературі прийнято називати міжкультурної компетентністю. Вона включає в себе наступні рівні:

- загальнокультурологічні і культурно-специфічні знання (когнітивний рівень компетенції);
- вміння та навички практичного спілкування (активний рівень компетенції);
- міжкультурну психологічну сприйнятливність (афективний рівень компетенції) [2].

Щоб зрозуміти, на які аспекти спиратись, оцінюючі сформованість міжкультурної компетентності, треба докладніше зупинитись на її структурі.

Міжкультурна компетентність у бізнесі складається з трьох однаково важливих елементів: *знань, ставлення та навичок*. Прийнято виділяти три етапи оволодіння ними: *поінформованість, розуміння та автономність*. Відзначимо, що оволодіння студентами кожним з елементів міжкультурної компетентності не завжди може проходити синхронно, адже тут все залежить від методики викладання [3].

Ми вважаємо, що варто окремо вивчити формування елементів міжкультурної компетентності на кожному з етапів.

Елемент „знання“ на етапі „*обізнаності про культурні відмінності*“ включає в себе вміння студентів розпізнавати основні риси культур, мати уявлення про особливості міжкультурної взаємодії.

Елемент „знання“ на етапі „*розуміння міжкультурних відмінностей*“ означає, що студент може аналізувати вплив характерних рис культур на процес взаємодії з представниками даних культур.

Елемент „знання“ на етапі „*автономності прийняття рішень в ситуаціях міжкультурної взаємодії*“ виявляється в наявності у студентів адекватної реакції при взаємодії з представниками іншомовних культур в різних культурних контекстах.

Елемент „ставлення“ на етапі „обізнаності про культурні відмінності“ виражається у визнанні студентом важливості вивчення культурних відмінностей і їх проявів у вигляді цінностей і норм суспільства для успішного спілкування в кожній із сфер життя.

На етапі „розуміння міжкультурних відмінностей“ елемент „ставлення“ виявляються у здатності студентів успішно адаптуватися в будь-яких культурних контекстах.

Етап „автономності прийняття рішень в ситуаціях міжкультурної взаємодії“ для елемента „ставлення“ означає вміння адекватно оцінювати партнерів, з якими ведуться переговори, і успішно діяти у відповідності зі своїми висновками.

Елемент „навички“ на етапі „обізнаності про культурні відмінності“ означає, що студент може застосовувати базові знання для вирішення найпростіших завдань у контексті міжкультурної комунікації.

Елемент „навички“ на етапі „розуміння міжкультурних відмінностей“ вимагає від студента відповідної поведінки при взаємодії в іншому культурному середовищі.

Елемент „навички“ на етапі „автономності прийняття рішень в ситуаціях міжкультурної взаємодії“ – це створення студентом повноцінного алгоритму поведінки у міжкультурному спілкуванні в умовах ситуації невизначеності і ризику [3].

Таким чином, в ході практичних занять з іноземної мови студенти повинні поетапно оволодіти знаннями, навичками і сформувати ставлення до ситуацій міжкультурного спілкування. Цей процес повинен забезпечуватись використанням методик для вивчення саме бізнес культур і особливостей ділового спілкування на міжнародному рівні на заняттях з іноземної мови.

Протягом усього курсу вивчення дисципліни студенти отримують оцінки за кожне з практичних занять. На розсуд викладача різні види практичних вправ можуть оцінюватися однаково або відрізнятися можливою максимальною оцінкою. У другому випадку кількість балів, які можна набрати, має залежати від складності вправи.

Рівень сформованості міжкультурної компетентності студента можна визначити по тому, наскільки він здатен бачити взаємозв'язок культури (як власної, так і іншомовної) з життям суспільства, розуміти явища і події кожної культури з точки зору іншої, а також вміти використовувати ці вміння в спілкуванні з представниками іншомовної культури [4].

Оскільки міжкультурна компетентність студентів має складну структуру, необхідно визначити критерії оцінювання кожного з її рівнів. Сучасна методична наука пропонує викладачеві оцінювати наступні елементи міжкультурної компетентності студента:

- рівень адаптації до ситуацій невизначеності;
- поведінкова гнучкість;
- комунікативна обізнаність;

- відкритість до отримання знань;
- повага до культурних відмінностей;
- емпатія [5].

Рівні міжкультурної компетентності виступають безпосередньо в ролі оцінки: обізнаність про культурні відмінності – базові знання (1 бал), розуміння міжкультурних відмінностей – середній обсяг знань (2 бали), автономність прийняття рішень в різних ситуаціях міжкультурної взаємодії – повний обсяг знань (3 бали) [5].

Показник *адаптації до ситуацій невизначеності* означає, що студент спокійно сприймає неоднозначність одержуваної інформації та поведінки співрозмовника, адекватно поводить себе в такій ситуації. Учень отримує *1 бал* за цим показником, якщо він здатний діяти в неоднозначній ситуації найпростішого рівня. У разі зіткнення з проблемою, що має відразу кілька протиріч, студент не може знайти виходу. Учень отримує *2 бали* за цим показником, якщо він почав здобувати навички у виробленні підходів до розв'язання різного роду протиріч середньої складності. Учень отримує *3 бали* за цим показником, якщо він постійно аналізує ситуації на наявність невизначеностей і, стикаючись з проблемою такого роду, вирішує її, незалежно від її складності та масштабності.

Поведінкова гнучкість – це здатність розглядати міжособистісну ситуацію з різних сторін і, відповідно до цього, змінювати власну позицію, щоб адаптуватися до неї. Рівень знань, оцінений в *1 бал*, вимагає від студента вміння простого реагування або захисту своїх позицій в проблемній ситуації. Поведінка учня в подібних випадках не характеризується системністю. Рівень знань, оцінений у *2 бали*, вимагає від студента здатності фіксувати в пам'яті отриманий раніше досвід для вирішення завдань в майбутньому. На основі цього учнем виробляються шаблони поведінки в різних ситуаціях проблемної міжкультурної взаємодії. Рівень знань, оцінений в *3 бали*, вимагає від студента готовності приймати відповідну позицію і поведінку в конкретній ситуації, виходячи з накопичених знань і набутих навичок.

Комунікативна обізнаність означає розуміння студентом суті дискурсу, а також цілей, які партнер по переговорах хоче досягти. Для оцінки в *1 бал* за даним критерієм студент повинен вміти визначати проблеми міжкультурної взаємодії в різних комунікативних ситуаціях, але для досягнення мети йому не вистачає знань. Він не може обґрунтувати вибір стратегії поведінки в такій ситуації, тому чекає адаптації від співрозмовника. Для оцінки в *2 бали* за даним критерієм студент повинен вміти визначати проблеми міжкультурної взаємодії в невизначених комунікативних ситуаціях і намагатися самостійно адаптуватися в них, або адаптувати інших. Учень використовує обмежений набір стратегій для вирішення і запобігання проблем взаємодії з представниками іншомовної культури. Для оцінки в *3 бали* за даним критерієм студент повинен бути здатним чітко визначати характер

проблеми міжкультурної взаємодії в комунікативних ситуаціях невизначеності. Учень знає про їх вплив на процес комунікації, він здатний адаптуватися до них таким чином, щоб запобігти непорозуміння, а також володіє різними стратегіями поведінки.

Відкритість до отримання знань – це здатність засвоювати і вдосконалювати отримані знання самостійно або на заняттях, застосовувати їх на практиці. Оцінка в *1 бал* передбачає оперування учнем несистематизованими, неповними знаннями щодо фактичного дослідження інших культур. Студент продовжує розширювати і доповнювати їх, готовий змінити власне сприйняття під їх впливом. Оцінка в *2 бали* передбачає, що студент може застосовувати певну інформацію на практиці. Учень самостійно розвиває свої знання про бізнес культури різних країн. Оцінка в *3 бали* передбачає, що студент має глибокі знання в області бізнес культур, розвиває їх за допомогою діяльності наукового характеру. Учень здатний надавати консультативну допомогу і підтримку іншим в даній області.

Повага до культурних відмінностей – це здатність студента сприймати відмінності між власною та іншими культурами як належне; таке, що не підлягає оцінюванню за шкалою „добре-погано“. Навички студента, оцінені в *1 бал* за даним критерієм: студент здатний бачити відмінності між культурами, але не може абстрагуватися від оцінювання їх характеристик, хоча й намагається зайняти позицію толерантності, адаптуватися до незвичних сторін світосприйняття іншої культури. Навички студента, оцінені в *2 бали* за даним критерієм: студент може відносно спокійно сприймати цінності, норми і моделі поведінки представників інших культур в різних ситуаціях. Навички студента, оцінені в *3 бали* за даним критерієм: студент шанобливо ставиться до відмінностей в системах цінностей культур. Знання в цій області він може застосувати не тільки в особистому досвіді, а й для забезпечення безконфліктних відносин співробітників.

Показник *емпатії* означає розуміння учнем емоційного стану іншої людини через співпереживання. Даний показник оцінюється в *1 бал*, якщо студент може помічати відмінності в реакції на конкретну ситуацію представників різних культур, але це стає для учня перешкодою успішного спілкування. Даний показник оцінюється в *2 бали*, якщо студент виробив для себе орієнтовний алгоритм взаємодії з представниками різних культур в деяких ситуаціях спілкування. На основі цього учень починає аналізувати їх поведінку інтуїтивно. Даний показник оцінюється в *3 бали*, якщо студент здатний спокійно сприймати відмінності у поглядах, пов'язані з культурною приналежністю співрозмовника. Такі ситуації студент розглядає з нейтральної позиції, абстрагуючись від особливостей власної культури, і, таким чином, може оптимізувати взаємодію з представником іншої культури [5].

Таким чином, можна зробити наступні *висновки*:

- Світові тенденції вимагають від сучасних менеджерів вміння ефективно взаємодіяти з представниками інших культур для досягнення своїх цілей. Це повинно знаходити відображення в професійній підготовці спеціалістів сфери економіки та бізнесу.
- Міжкультурна компетентність в цій статті розглядається як здатність індивіда до продуктивної співпраці з представниками інших культур.
- Прийнято виділяти три рівня міжкультурної компетентності: обізнаність про культурні відмінності, розуміння міжкультурних відмінностей, автономність прийняття рішень в ситуаціях міжкультурної взаємодії.
- Міжкультурна компетентність складається з трьох загальних елементів: знань, ставлення та навичок.
- Формування міжкультурної компетентності майбутніх менеджерів на заняттях з іноземної мови повинно забезпечуватись використанням методик для вивчення *саме бізнес культур* і особливостей ділового спілкування на міжнародному рівні.
- Проаналізована система оцінювання сформованості міжкультурної компетентності майбутніх менеджерів базується на оцінюванні низки елементів міжкультурної компетентності.

Список використаних джерел

1. Cross Cultural Understanding [Електронний ресурс] / Kniwtesessential Ltd. — Електрон. дані — Режим доступу: <http://www.kwintessential.co.uk/cultural-services/articles/cross-cultural-understanding.html>, вільний. — Загл. з екрану. 2. **Лытаева М. А., Ульянова У. С.** Межкультурная компетенция будущего специалиста и содержание обучения иностранным языкам / М. А. Лытаева, У. С. Ульянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4. – С. 111 – 114. 3. **Assessor Manual: INCA – Intercultural Competence Assessment** [Електронний ресурс] – Електрон. дані – Режим доступу: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1_9372_146280285.pdf, вільний. — Загл. з екрану. 4. **Byram M.** Assessing Intercultural Competence in Language Teaching / M. Byram // Sprogforum. – 2000. – № 18. – Vol. 6. – P. 8 – 13. 5. **Ramburus P., Tahhan D. A.** Developing Intercultural Competence in Business Education: Exemplars and Activities / P. Ramburus, D. A. Tahhan. – Sydney: The University of New South Wales. – 2008. – 63 p.

Мартинюк С. В. Оцінювання рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх менеджерів

У статті розкривається поняття „міжкультурна компетентність особистості“, надається її структура та етапи формування. Міжкультурна компетентність в цій статті розглядається як здатність індивіда до продуктивної співпраці з представниками інших культур. На основі розглянутих елементів та етапів розвитку міжкультурної компетентності

студентів надається методика її оцінювання, що враховує конкретні критерії та показники відповідності їм.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, методика викладання, критерії оцінювання.

Мартынюк С. В. Оценивание уровня сформированности межкультурной компетентности будущих менеджеров

В статье раскрывается понятие „межкультурная компетентность личности“, приводится ее структура и этапы формирования. Межкультурная компетентность в данной статье рассматривается как способность индивида к продуктивному сотрудничеству с представителями других культур. На основе рассмотренных элементов и этапов развития межкультурной компетентности студентов предлагается методика её оценивания, которая учитывает конкретные критерии и показатели соответствия им.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, методика преподавания, критерии оценивания.

Martyniuk S. V. Assessment Of Future Managers' Cross-Cultural Competence

The article explains the concept of „cross-cultural competence of a person“, gives its structure and stages of formation. Cross-cultural competence in this article is considered as the ability of an individual to effectively cooperate with other cultures' representatives. On the basis of certain elements and stages of cross-cultural competence's development, the assessment system, which takes into account specific criteria and indicators, is given.

Key words: cross-cultural competence, teaching methods, assessment criteria.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ваховський М. Л.

УДК 378.091.212-044.332-054.6 (477)

О. О. Папуліна

**ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО
НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ВУЗАХ**

В останні роки в українських вищих навчальних закладах різко зросла кількість студентів-іноземців. Це зумовлено стрімко зростаючим експортом українських освітніх послуг, інтернаціоналізацією освіти, що

здійснюється в рамках європейських освітніх програм, двосторонніх угод між державами про співробітництво в галузі освіти, науки і культури, між університетських домовленостей про академічний обмін. У зв'язку з цим виникла проблема адаптації іноземних студентів до навчання в українських вузах. Адаптивним проблемам іноземних студентів, розробці спеціальних програм, націлених на надання їм допомоги у прийнятті нової культури, соціуму, навчально-виховного середовища вузів приділяється значна увага вітчизняних і зарубіжних соціологів, соціальних психологів та педагогів.

На початку ХХІ століття зазначена проблема отримала новий поштовх для вивчення через зростання експорту освітніх послуг, інтернаціоналізацію освіти, а отже потребує подальшого вивчення. Отже метою статті є розгляд проблеми адаптації студентів до навчання в українських вузах.

Адаптивним проблемам іноземних студентів значна увага приділялась у дослідженнях зарубіжних дослідників (Г. Триандіс, К. Оберг, М. Вебер, А. Корміліцин, С. Бокнер).

Щодо форм адаптації студентів до навчання в вузах, то можна виділити такі:

- соціальна (включає встановлення і підтримку певного соціального статусу студента в новому колективі, засвоєння нових соціальних норм, звичаїв, традицій, вимог колективу, участь у громадському житті факультету, університету);

- етнічна (відповідає за адаптацію студентів-іноземців, студентів етнічних меншинств, та характеризується етнодиференційованими ознаками: мова, цінності та норми, історична пам'ять, національний характер тощо);

- дидактична (пов'язана з формуванням у студентів нових знань, умінь, навичок, звичок адекватної поведінки, оволодіння новими формами та методами навчальної діяльності);

- індивідуально-психологічна (відповідає за регуляторні механізми центральної нервової системи та різні функції організму, обумовлені індивідуально-психологічними характеристиками індивіду);

- професійна (забезпечує налаштування студента на обрану професію);

- економічна (передбачає створення сім'ї, самостійність розпорядження фінансами);

- побутова (пов'язана з пристосуванням до нових побутових умов життя у студентському гуртожитку, використання нових форм вільного часу, відсутністю батьківського контролю) [1, с. 54-56].

Адаптація до вузівського образу життя, навчання, дозвілля пов'язана зі стрімкою зміною соціального стану особистості. Нове ставлення до майбутньої професії, засвоєння нових навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи, пристосування до нового навчального колективу, його звичаїв та традицій, пристосування

до нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, нових форм використання вільного часу – ось основний зміст процесу адаптації.

Отже, можна констатувати, що адаптація особистості до навчання у вузі це складний, довготривалий, а інколи гострий та болісний процес, обумовлений необхідністю відмови від звичного, подолання багато численних та різнопланових адаптаційних проблем та професійних труднощів. За результатами досліджень як українських, так і іноземних вчених, які займаються проблемами адаптації, можна виявити сукупність найважливіших суб'єктивних та об'єктивних факторів, що детермінують успішність адаптації іноземних студентів, яка починається з першого дня їх перебування в іншій країні.

Суб'єктивні фактори:

- індивідуальні характеристики індивідів, що адаптуються – демографічні та особистісні;
- обставини життєвого досвіду індивідів;
- встановлення дружніх відносин з місцевими жителями.

Об'єктивні фактори:

- ступінь схожості або відмінностей між рідною та приймаючою культурою;
- особливості культури, до якої належать іноземні студенти;
- особливості країни перебування
- тривалість контакту.

Крім загальних суб'єктивних та об'єктивних факторів, що детермінують успішність адаптації іноземних студентів, незалежно від країни їх перебування, треба відмітити специфічні фактори, викликані якісною своєрідністю соціуму, до якого приїжджають студенти на навчання. Серед факторів, що ускладнюють процес адаптації іноземних студентів в соціокультурному середовищі сучасного українського суспільства назвемо такі:

- культурна неоднорідність українського суспільства;
- неоднозначність ставлення до представників інших країн та культур.

Отже, адаптація іноземних студентів – складний та багатоплановий, досить гострий та складний процес. Це не лише адаптація особистості до соціальної ролі та соціального стану «іноземного студента», але й оволодіння нею новим соціокультурним, соціокомунікативним середовищем, життєвим простором. Тому адаптацію іноземних студентів до навчання у вузах України розуміємо як процес активного пристосування студентів до умов життя в іншій країні, її традицій, норм суспільної поведінки, нового соціального оточення, навчально-виховного середовища, що включає нове ставлення до майбутньої професії, навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи. Навчального колективу, його звичаїв та традицій, нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків

студентської культури, форм використання вільного часу, засвоєння та визнання особистістю цінностей, комунікативних норм та вимог нового соціального середовища.

Перший рік навчання у вузі стає критичним для багатьох іноземних студентів, оскільки вони адаптуються не лише до нових умов та вимог навчання, але й починають розвиток як унікальна особистість, фахівець у своїй майбутній професії. У цей період починають з'являтися у житті першокурсників нові друзі, нове коло спілкування, нові відчуття. Входження у нове коло спілкування із сокурсниками, викладачами, керівництвом факультетів змінює стиль життя молодої людини, скорочує вільний час, що раніше відводився на дозвілля, збільшує часи навчання. Поєднання всіх цих напружених умов може привести до психологічних та соціальних наслідків, втоми та стресів.

Адаптація іноземних студентів до навчання в українських вузах являє собою трифазний процес: I фаза (орієнтовно-приспосувальна) – 1-2 місяць навчання; II фаза (нестійкого пристосування) – 3-4 місяць навчання; III фаза (відносно стійкого пристосування) – 5-8 місяць навчання [2, с. 154-156].

Входження до нової культури може привести до дезорієнтації індивіда, до „культурного шоку”. Це поняття було введено соціологом К. Обергом з метою „вказати на стан гострої тривоги адаптанта, породжений незнайомими соціальними нормами та соціальними сигналами” [4].

Мова як специфічно людський засіб комунікації, належить одночасно суспільству й індивідуумові. Соціальний характер мови – це перш за все, єдність мови та культури, мови та суспільства. Зрозуміло, що для іноземних студентів розумове освоєння іншої культури неможливе без вивчення її мови й урахування мовних особливостей. Знання мови дозволяє краще зрозуміти психологію і поведінку її носіїв.

Крім того, система соціальних зв'язків іноземного студента складна і багатоманітна. Він входить до формальних і неформальних груп та організацій як студент, як іноземний студент ВНЗ, як іноземний громадянин (член земляцтва), як член групи друзів. Також, систематично або епізодично він потрапляє до стихійних, неорганізованих спільнот, які спонтанно виникають та розпадаються: пасажери у транспорті, черга в магазині, потік пішоходів, групи хворих, що чекають на лікаря тощо. І в кожній ситуації він виконує відповідну соціальну роль: пасажера, покупця, пішохода, хворого тощо. Отже, іноземному студенту треба оволодіти системою прав, обов'язків, та соціальних норм через включення до складних соціальних відносин, що вимагають розмаїття комунікацій.

Найбільш інтенсивно для іноземних студентів відбуваються комунікативні процеси у мікросередовищі, основні компоненти якого можна представити наступними схемами:

- навчальна група – викладачі, студенти;

- деканат – декан, заступник декана, працівники навчальної частини;
- кафедри – завідувачі кафедрами, викладачі, лаборанти;
- бібліотека – працівники бібліотеки;
- їдальня – працівники їдальні;
- гуртожиток – комендант, технічний персонал, охоронці;
- кімната в гуртожитку – українські та іноземні студенти.

Ось чому іноземні студенти через звужене коло спілкування досить болісно відчують ставлення до себе з боку оточуючих. Крім того, всі соціальні інститути нового для іноземних студентів соціального середовища представлені саме через людей, тому іноземним студентам властива персоніфікація певних сфер української дійсності через представників відповідних соціальних груп.

У процесі комунікації з різноманітними представниками нового соціуму іноземні студенти нерідко зіштовхуються з феноменом „культурного шоку”, який пов’язаний, насамперед, з тим, що вони або зовсім не розуміють „чужу” мову, жести, міміку, поведінку, або їм доводиться користуватися для них іноземною мовою, рівень володіння якою може обмежувати їх дієздатність і не дозволяти їм повною мірою висловити свою думку, наміри, почуття тощо, розуміти партнера по спілкуванню. Крім того, під час мовлення іноземні студенти, зазвичай, не можуть дотримуватися звичної для своєї культури системи ціннісних орієнтирів та поведінки і не завжди розуміють наміри та цінності представників іншої культури. Ось чому макросфера „мова” є базовим блоком.

Інтеграція іноземних студентів у новий соціокультурний простір, що заснована на повазі та толерантності ціннісних сфер кожної окремої групи іноземних громадян, ускладнюється тим, що з кожним роком зростає кількість іноземних студентів та їхня різноманітність державного, культурного, національного, релігійного складу. В одній групі можуть навчатися представники несумісних віросповідань, культурних уподобань. Таким чином, виникає необхідність у створенні таких умов, які б сприяли процесам інтеграції і пристосування іноземних студентів до нового соціокультурного середовища та виховували толерантне ставлення до представників різних соціокультурних формацій з метою мінімізації негативного ставлення до нових умов життя та навчання.

З метою поліпшення умов, які сприятимуть рішенню проблем адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України треба віднести наступні заходи:

- аудиторна та поза аудиторна робота педагогічного персоналу ВНЗ з іноземними студентами, метою якої є формування позитивного настрою іноземних студентів до адаптаційного процесу в новому соціокультурному середовищі;

- удосконалення та розробка курсів з мовної підготовки та краєзнавства з урахуванням національних, культурних, мовних, релігійних особливостей іноземних студентів. Академічні групи по вивченню української мови треба формувати з урахуванням мовних особливостей рідної мови студента. Заняття з краєзнавства дозволяють сформуванню позитивне ставлення до домінуючого суспільства, розкрити соціокультурні особливості певного регіону для іноземного громадянина;

- формування на базі ВНЗ центрів, клубів підтримки та розвитку культур іноземних студентів. Завданням таких центрів є вирішення нагальних питань іноземних студентів, пов'язаних з побутом, акліматизацією, труднощами адаптації та зміни місця проживання.

Підтримка та допомога з боку „своїх”, тобто студентів тієї ж країни, але старших курсів, формує у свідомості індивіда почуття не самотності в чужому суспільстві;

- враховувати адміністрацією ВНЗ релігійних та народних свят студентів кожної держави. Деякі релігії передбачають молитви у робочий час, а релігійні та національні свята вимагають додаткових вихідних днів;

- ефективним методом адаптації іноземних студентів є залучення до цього процесу українських студентів. Навчання іноземних студентів в окремих групах не дає можливості для активного спілкування з українськими студентами. Проведення сумісних вечорів або тематичних занять з метою обміну культурними традиціями, залучення іноземних студентів до участі у культурних заходах, волонтерських загонах дозволить змінити роль іноземних студентів з поглиначів нової інформації на носіїв та інформаторів нової культури, традицій [3, с. 233-234].

Підсумовуючи, зазначимо, що адаптація іноземних студентів, що навчаються в українських вузах є складним організованим, багатоаспектним процесом, спрямованим на збереження культурної ідентифікації особистості іноземного студента, який є необхідною умовою для інтеграції іноземних студентів в нове соціокультурне середовище.

Список використаних джерел

1. **Просецкий П. А.** Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П.А. Просецкий. – Минск: Слово, 1996. – 85 с. 2. **Ширяева И. В.** Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе / И.В. Ширяева. – Л.: ЛГУ, 1980. – 285 с. 3. **Буракова К. В.** Виявлення педагогічних умов, що сприяють процесу адаптації іноземних студентів в умовах збереження їхньої культурної ідентифікації / Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: збірник статей. – Луганськ, 2012. – Ч. I. – № 7 (242). – 526 с. 4. **Oberg K.** Culture Shock: Adjustment to Cultural Environments // Practical Anthropology. 1960. – V. 7.

Папулина О. А. Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в украинских вузах

В статье рассматриваются процессы адаптации иностранных студентов к обучению в учебных заведениях Украины при условии сохранения их культурной идентификации.

Описывается понятие «культурного шока» и микросреды, в которой пребывают иностранные студенты и те коммуникативные процессы, которые в ней протекают. Предложены мероприятия, которые способствовали бы решению проблем, связанных с адаптацией иностранных студентов к обучению в украинских вузах.

Ключевые слова: адаптация, идентификация, интеграция, культурный шок, микросреда, иностранный студент, социум.

Папуліна О. О. Проблеми адаптації іноземних студентів до навчання в українських вузах

У статті розглядаються процеси адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України за умови збереження їх культурної ідентифікації.

Описується поняття «культурного шоку» і мікросередовища, в якій перебувають іноземні студенти і ті комунікативні процеси, які в ній протікають. Запропоновані заходи, які сприяли б вирішенню проблем, пов'язаних з адаптацією іноземних студентів до навчання в українських вузах.

Ключові слова: адаптація, ідентифікація, інтеграція, культурний шок, мікросередовище, іноземний студент, соціум.

Papulina O. O. Adapting Problems Of Foreign Students While Studying At Ukrainian High Educational Establishments.

The process of adaptation of foreign students while studying at Ukrainian high educational establishments under the condition of keeping its cultural identification is considered in the article.

The concept of «cultural shock» and microenvironment in which foreign students are and the communicate process which happens inside are described. Some arrangements which promote solving problem, connected with foreign students adapting to study at Ukrainian High Educational Establishments are being given.

Key words: adaptation, identification, integrating, cultural shock, microenvironment, a foreign student, society.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Порох Д. А.

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НАД ЛЕКСИКОЮ

Серед усіх технологічних пристроїв, доступних в наш час, мобільні телефони та кишенькові комп'ютери є найбільш популярними з них, і вони посідають важливе місце в житті молодих людей. Ці портативні та легкодоступні пристрої пропонують більше можливостей для вивчення іноземної мови, а саме самостійного розширення лексичної бази. У той час, як існує велика кількість літератури по багатьом іншим аспектам вивчення мови, досліджень з проблеми використання мобільних додатків недостатньо для глибокого розуміння цього питання. Цією статтею ми намагаємося обґрунтувати доцільність та можливості використання мобільних додатків для самостійної роботи над лексичним матеріалом.

Безсумнівно, мобільні пристрої дають величезну кількість можливостей для навчання, які є одночасно зручними та сумісними з швидким темпом життя. Це не залишилося не поміченим, тому використання мобільних телефонів для вивчення лексики розглядалося у роботах В.Ю. Бикова, Р.С. Гуревича, М.Ю. Кадемії, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, Г. Стоквелла, М. Леві, К. Кеннеді, М. Лу, Д. Ібрагіма, К. Кавуса, А. Кукульської-Галм та інших. Вони розглядали навчання за допомогою мобільних телефонів ефективним та мотивуючим. Ці результати певною мірою відповідають дослідженням П. Торнтон і К. Хаузера [8], які провели порівняльне дослідження ефективності навчання лексики через електронну пошту та за допомогою мобільних телефонів. Результати показали, що група, яка використовувала мобільні телефони здобула більше результатів з вивчення нової лексики, ніж групи, які мали електронну пошту та друковані матеріали як основне джерело нової лексики. Менш обнадійливі результати були отримані Г. Стоквелл [7]. Результати обох його досліджень показали, що словниковий запас при навчанні за допомогою мобільних телефонів не був вагомим, ніж за допомогою комп'ютерів. Також не було виявлено істотних відмінностей в плані продуктивності навчання лексики з використання обох технологій. Більше того, у своєму останньому дослідженні Стоквелл виявив, що, на відміну від попередніх досліджень, учні та вчителі неохоче сприймали мобільні телефони для роботи над лексикою. Це може бути пов'язано з витратами на придбання мобільних додатків, наданням переваги знайомій і перевіреній комп'ютерній техніці та недоліками мобільного пристрою, такі як невелика клавіатура й екран дисплею. Тим не менш, він з оптимізмом дивиться на роль мобільних телефонів у вивченні мови і викладанні. Гнучкість і мотивація, що

забезпечуються використанням мобільних телефонів, дозволяють вчитися в будь-якому місці і в будь-який час, а також бути більш сфокусованим на новій лексиці. Однак питання застосування сучасних мобільних додатків при самостійній роботі з лексикою недостатньо представлено в наукових педагогічних матеріалах.

Головна мета статті полягає в розкритті різновидів мобільних додатків та можливості їх використання для самостійної роботи над лексикою. Також стаття націлена на те, щоб показати сприйняття студентами мобільних телефонів як інструменту для вивчення мови та наявності у них досвіду з використання мобільних додатків для розширення свого словникового складу.

Стрімкий розвиток наукових технологій, швидке збільшення інформаційних джерел потребують більшої уваги до самостійної роботи. Щоб стати освіченою людиною, потрібно постійно вчитись і безперервно оновлювати набуті знання, уміння та навички. Сучасне суспільство потребує всебічно розвинутих особистостей, які здатні швидко оволодівати новою інформацією, приймати нестандартні рішення, діяти самостійно та творчо.

Найбільш повним визначенням самостійної роботи науковці вважають поняття, що сформульоване Б. Єсиповим. Педагог вважає, що самостійна робота, яка входить до складу процесу навчання – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога, але з виконання його завдання у спеціально відведений для цього час. Причому суб'єкти навчання «свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля та виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих та інших) дій» [2, с. 15].

Дослідниця І. Г. Морозова зазначає, що самостійна робота ґрунтується на наступних принципах:

- наявність високого рівня мотивації;
 - самостійності та автономії в постановці кінцевих і проміжних цілей і у визначенні змісту і методів роботи;
 - опорі на гнучку, індивідуальну стратегію самонавчання, вироблену на основі власного досвіду вивчення іноземної мови;
 - здійснення систематичного самоконтролю і самокорекції;
 - орієнтації на застосування автентичного матеріалу [4, с. 107 □108].
- Розвиток самостійності особливо актуальний для тих, хто вивчає іноземну мову, так як в самій суті мовної освіти закладена ідея безперервності. Щоб досягти результатів, потрібно не просто опанувати мову практично, але усвідомити закладену в мову картину світу іншої соціокультурної спільності, долучитися до іншої культури, яка також знаходиться в постійному розвитку. Крім того, мова □ само по собі рухоме і схильне до змін утворення.

Для самостійного запам'ятовування лексики дуже важлива активна участь всіх видів пам'яті: зорової, яка тренується шляхом читання і

написання слів; слухової, яка розвивається при сприйнятті іноземної мови на слух і в процесі усного мовлення; моторної, участь якої пов'язана з роботою органів мови і актом письмової фіксації слів, і, нарешті, логічної, за допомогою якої відбувається повне осмислення і всебічне продумування засвоєного матеріалу [1, с. 35 □ 36].

Чим більше одиниць відтворюється, тим більше слідів від реальних слів фіксуються в семантичній пам'яті того, хто працює над новою лексикою. На думку О. О. Леонтьєва, в пам'яті людини зберігаються не самі слова, а комплекси ознак від них [3, с. 23 □ 26].

Тому мобільні додатки корисно використовувати для самостійної роботи над лексикою, адже вони максимально мобілізують всі види пам'яті. Ефективність їх використання обумовлюється і низкою об'єктивних переваг інформаційного віртуального простору. Фактом являється те, що сучасне покоління – це покоління людей інформаційного суспільства. Вони виховалися переважно не на текстовій, а на візуально представленій інформації. Дослідження фізіологів показують, що 80% інформації людина одержує через зоровий аналізатор [5, с. 15].

Величезний крок у функціональності мобільних додатків зробила поява у 2007 році Apple iPhone. Його можливості та успіх серед споживачів викликали створення інших пристроїв, які знаходяться на тому ж рівні технологічного розвитку. iPhone, пристрої Android, продукти Windows Phone 7 пройшли довгий шлях у напрямку вирішення проблем, які виникали при попередніх спробах використання мобільних телефонів у навчанні мови. Екрани цих пристроїв стали значно більше, з більш високим дозволом і чіткістю, наявність потужного процесора прискорює роботу у декілька разів. Майже всі смартфони сьогодні мають сенсорний екран, що робить навігацію набагато легше. Також нове покоління цих пристроїв володіє швидким 3G Інтернетом, або має змогу підключитися до мережі Wi-Fi. Очевидно, що маючи доступ до таких потужних пристроїв в будь-який час і в будь-якому місці, люди використовують їх для навчальних потреб.

Ці пристрої дають змогу широкого вибору додатків для роботи над лексикою. Вони, головним чином, різняться між собою за принципом вивчення нових слів (переклад або дефініція) та режимом роботи (з підключенням до Інтернету або без нього).

Такі додатки як «Words, words, words!», «Vocab Smart», «Power Vocab», «Vocab Builder», «English Vocabulary», «uVocab – Vocabulary Trainer» базуються на принципі вивчення нового слова через його значення. Відкриваючи ці додатки вам пропонується певна кількість слів, яку згодом можна регулювати, з їх значенням, синонімами, можливістю прослухати правильну вимову та прикладами використання. Після запам'ятовування лексики необхідно пройти тест, де потрібно до слова підібрати його значення або навпаки. Ті слова, що були вказані невірною опиняються знову в списку для повторного вивчення. За допомогою цих

додатків також можна спостерігати за своїми успіхами, які зображені у вигляді діаграми на кожен день. Вони є безкоштовними та можуть працювати без підключення до Інтернету.

Основою додатків «Учу англійський», «Я учу слова», «Easy ten», «Англійський язык с Words» є перекладний спосіб вивчення слів. Їх особливістю є можливість створення власних словників та уроків. Лексика вивчається наборами і потім перевіряється. Способи перевірки в таких додатках як «Easy ten» та «Англійський язык с Words» відрізняються різноманіттям вправ: окрім тестової форми, пропонуються завдання, де потрібно виправити помилку в написанні, прослухати та написати слово, зібрати слово з букв. Проте, для того щоб отримати доступ до всієї бази слів, необхідно придбати повну версію мобільного додатку.

Для роботи з додатками «Duolingo», «Babbel English», «LinguaLeo» необхідний вільний доступ до Інтернету. В останньому пропонується 4 виду тренування : слово - переклад, переклад - слово, конструктор слів, аудіювання. У першому випадку потрібно вибрати відповідний переклад до слова із запропонованих, у другому – те ж тільки навпаки. Конструктор передбачає зібрання слів англійською з букв, знаючи переклад. Під час аудіювання потрібно написати слово на слух, не бачачи ніяких підказок. Додаток інтегровано з сайтом, де можна не тільки вчити слова, а й читати, слухати тексти, вирішувати кросворди.

Щоб перевірити знання лексики з певної теми або словниковий запас взагалі, існує велика кількість додатків, що пропонують різноманітні кросворди та головоломки: «Word Search Puzzle», «WordHero», «Wordament», «7 Little Words» та інші. Але для того, щоб займатися з цими додатками необхідно володіти значним запасом слів.

Таким чином, самостійна робота з мобільними додатками є новим способом трансформації вивчення мови за участі сучасних технологій.

Щоб дізнатися, яке відношення до використання мобільних додатків має сучасна молодь, нами було проведено анкетування серед студентів 4-го курсу спеціальності «Мова і література (англійська)» ЛНУ ім. Т. Шевченка. В опитуванні взяло участь 20 чоловік.

Спочатку, ми встановили чи моделі їх телефонів дозволяють завантажити мобільні додатки для подальшого користування. Виявилось, що у 65% студентів мобільні пристрої відповідають усіма необхідним вимогам і дають їм змогу користуватися цими технологіями.

Також студенти вказали сферу використання мобільних додатків, яка включала слухання музики, робота з фото та відео та ігри. Проте, крім розважальних цілей, було виявлено, що 45% опитуваних використовують мобільні словники для полегшення роботи з лексикою.

55% студентів виявили бажання ознайомитися та почати користуватися новими додатками для самостійної роботи над лексикою.

75% опитуваних погодилися, що щоденне використання таких мобільних додатків може сприяти ефективному запам'ятовуванню нової

лексики та розширенню словникового запасу.

Отже, більшість студентів сприймає мобільні додатки як ефективний додатковий засіб при вивченні іноземної мови. Для продовження дослідження даної теми студентам, які мають відповідно технічно-забезпечені мобільні пристрої, було запропоновано встановити мобільні додатки для роботи над лексикою за темою, яку вони вивчають. В подальшому, ми плануємо визначити наскільки ефективно є використання додатків, порівнявши рівень засвоєння нової лексики у групи, яка самостійно користувалася ними з результатами інших студентів.

Виконуючи роль персональних пристроїв, смартфони ідеально підходять для індивідуальної самостійної роботи. Користувач визначає, які додатки встановлювати і як їх використовувати. Мобільні додатки можуть забезпечити введення, автоматизацію та контроль засвоєння нової лексики. Ми знаємо, що навчання стає більш реальним і постійним, коли воно прив'язано до життя поза академічним середовищем. Мобільний пристрій є відмінним способом для досягнення цієї мети. З огляду на високі темпи розвитку інновацій мобільних пристроїв, можна припустити, що збільшаться й різновиди додатків, що зможуть задовольнити потреби всіх користувачів. Сьогодні студенти активно застосовують мобільні словники, що значно пришвидшує роботу з новим матеріалом. Проте, ознайомлення їх з можливостями роботи сучасних мобільних додатків, надасть студентам шанс зробити процес вивчення нових слів більш цікавим і продуктивним.

Список використаних джерел

1. **Виленкина Е. Э.** Методика самостоятельной работы учащихся старших классов по лексике / Е. Э. Виленкина // Иностранные языки в школе. □ 2010. □ № 8. □ С. 35 □ 39.
2. **Есипов Б. П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. – 239 с.
3. **Леонтьев А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. — М.: МОДЭК, 2003. □ 536 с.
4. **Морозова И. Г.** Личностно-ориентированный подход при организации самостоятельной учебной деятельности по изучению иностранных языков / И. Г. Морозова // Лингвометодические проблемы обучения языку и новые информационные технологии. – 2005. – № 495. □ С. 106 □ 113.
5. **Титова С. В.** Проблема адекватной визуализации в преподавании иностранного языка / С. В. Титова // Лингвистика и межкультурная коммуникация. □ 2006. □ № 3. □ С. 14 – 23.
6. **Kukulska-Hulme A.** Mobile usability and user experience / A. Kukulska-Hulme // Mobile learning : a handbook [for educators and trainers] / [eds. A. Kukulska-Hulme J. Traxler]. – London : Routledge, 2005. – P. 45 □ 56.
7. **Stockwell G.** Vocabulary on the move : Investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor / G. Stockwell // Computer Assisted

Language Learning. – 2007. – V. 20. – № 4. – P. 365 □ 383. **8. Thornton P.** Using mobile phones in English education in Japan / P. Thornton, C. Houser // Journal of Computer Assisted Learning. – 2005. – V. 21. – № 3. – P. 217 – 228.

Поздєєва О. В. Використання мобільних додатків для самостійної роботи над лексикою.

У статті розглядаються теоретично-методичні аспекти самостійної роботи над лексикою за допомогою використання мобільних додатків. На основі зарубіжного досвіду можна підсумувати, що у мобільних телефонів є великий потенціал як засіб навчання іноземної мови. Останні інновації у сфері мобільних технологій дають змогу з легкістю встановлювати необхідні додатки, які можуть одночасно виконувати розважальні та навчальні цілі. Враховуючи їх популярність, на сьогоднішній день розроблена велика кількість мобільних додатків для вивчення та тренування лексики. Їх робота базується на ознайомленні з новими лексичними одиницями шляхом перекладу, дефініції або асоціацій з картинками і подальшої автоматизації нових слів. Зручний та швидкий спосіб роботи з мобільними додатками виділяє їх в окрему категорію серед засобів самостійної роботи над лексикою.

Ключові слова: мобільні додатки, самостійність, робота над лексикою.

Поздеева О. В. Использование мобильных приложений для самостоятельной работы с лексикой.

В статье рассматриваются теоретико-методические аспекты самостоятельной работы с лексикой посредством использования мобильных приложений. На основе зарубежного опыта можно подытожить, что у мобильных телефонов есть большой потенциал как средство обучения иностранному языку. Последние инновации в сфере мобильных технологий позволяют с легкостью устанавливать необходимые приложения, которые могут одновременно выполнять развлекательные и учебные цели. Учитывая их популярность, на сегодняшний день разработано большое количество мобильных приложений для изучения и тренировки лексики. Их работа базируется на ознакомлении с новыми лексическими единицами путем перевода, дефиниции или ассоциаций с картинками и последующей автоматизации использования новых слов. Удобный и быстрый способ работы с мобильными приложениями выделяет их в отдельную категорию среди средств самостоятельной работы над лексикой.

Ключевые слова: мобильные приложения, самостоятельность, работа с лексикой.

Pozdeeva O. V. Using Mobile Applications For Self-Directed Learning Of Vocabulary.

The article deals with theoretical and methodological aspects of self-

directed learning of vocabulary through the use of mobile applications. Based on international experience we can sum up that a mobile phone has great potential as a means of learning a foreign language. Recent innovations in the sphere of mobile technology make it possible to easily install necessary applications that can serve for both entertainment and educational purposes. Because of their popularity a large number of mobile applications has been designed for learning and training vocabulary. Their work is based on introducing of new lexical units by translation, definition and association with pictures and further automation of new words. Fast and convenient way to work with mobile applications makes them a separate category among the means of self-directed learning of vocabulary. The result of using them may be an increase of a level of knowledge, enriching of vocabulary, developing of skills to think and make decisions independently.

Key words: mobile applications, self-directed learning, new vocabulary.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Крисало О. В.

УДК [373.5.016:811.581]:37.091.313

Ю. С. Сас

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Соціально-економічний прогрес, який характеризує сучасне життя вимагає високого рівня освіти та професіоналізму. Одна з важливих кваліфікаційних вимог до сучасної людини – знання іноземної мови. Крім того, іноземна мова як навчальна дисципліна сприяє розвитку культурних та особистісних якостей учнів.

Серед мов світу китайська посідає одне з перших місць за поширеністю. Це зумовлено як демографічними показниками, так і необхідністю вивчення та використання цієї мови у торгівельно-економічній та інших сферах міжнародної діяльності. Цікавими також є самобутня культура та історія Китаю, пізнання яких невід’ємно супроводжує вивчення китайської мови.

Сучасні методики викладання дають змогу всебічно та у різний спосіб вивчати іноземні мови. Серед таких методик – проектна методика викладання. Вивчення китайської мови потребує засвоєння великого об’єму інформації, а тому дуже важливим є зацікавити учнів у предметі, мотивувати їх до вивчення мови. Проектна методика викладання сприяє

цьому, оскільки поєднує в собі різноманітні способи пошуку і засвоєння інформації.

Проектна методика вивчення іноземної мови почала формуватися на початку століття такими дослідниками як Дж. Дьюї, П. Кілпатрік та інші. Цьому питанню присвячені праці зарубіжних дослідників Дж. Картер, С. Хейнес, Т. Хатчінсон, Р. Ріб, Ф. Л. Столер, Х. Томас, Н. Відал, Дж. Занін. Крім того, проектну методику досліджували українські та російські науковці І. О. Зимня та Т. Є. Сахарова, Н. Д. Гальськова, Л. С. Єсіна, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Матяш, О. Б. Тарнопольський, В. В. Титова, Н. Г. Чанілова тощо. Що стосується китайської мови, то українські вчені ще не займалися вивченням питання використання проектної методики у викладанні цієї мови на фундаментальному рівні.

Мета статті – дослідити проектну методику вивчення іноземної мови та окреслити можливості її використання у процесі викладання китайської мови у загальноосвітній школі.

Під проектною методикою вивчення іноземної мови, у нашому випадку китайської, ми розуміємо методичну систему, що ґрунтується на засвоєнні учнями знань, навичок та вмінь в процесі виконання як науково-інформаційних, так і творчих проектів. В основі проектної методики викладання лежить метод проектів.

Проект – це спеціально організований викладачем комплекс дій, що самостійно виконується студентами й завершується створенням творчого продукту. Він спрямований на формування в учнів самостійного мислення, розвитку комунікаційних навичок, вміння не тільки сприймати інформацію, а й застосовувати її на практиці, використовуючи при цьому також свої творчі вміння [1, с. 4].

Метод проектів припускає використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, значущий для учня, з одного боку, а з іншого, розробку проблеми цілісно з урахуванням різних факторів й умов її вирішення та реалізації результатів. Цей метод, на нашу думку, є дуже ефективним у вивченні китайської мови, адже дозволяє комплексно дослідити не лише лінгвістичні та морфологічні аспекти, але й вивчити питання в контексті культурного та історичного розвитку нації, що сприяє всебічному розширенню знань учнів.

Проекти можуть розрізнятися між собою за характером контакту між учасниками. Вони можуть бути: внутрішньокласовими, внутрішньо-шкільними, регіональними (різного масштабу), міжрегіональними (у рамках однієї держави), міжнародними [2].

Відповідно до ознак домінуючого в проекті методу виділяються такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ролево-ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані проекти, монопроекти, міжпредметні проекти тощо.

Дослідницькі проекти вимагають добре продуманої структури, позначених цілей, обґрунтування актуальності предмета дослідження для

всіх учасників, позначення джерел інформації, продуманих методів, результатів. Вони повністю підпорядковані логіці невеликого дослідження і мають структуру, наближену до справді наукового дослідження [3, с. 85–89]. Користуючись цим методом, викладач спрямовує учня на здійснення організації та структуризації своєї дослідницької діяльності, аналіз отриманої інформації та формування навиків виведення логічних висновків. Вважаємо доцільним застосовувати дослідницькі проекти у вивченні китайської мови у старших класах. За допомогою цього виду проектів школярі зможуть поетапно і в повному обсязі дослідити матеріал пропонований вчителем. Так, наприклад, запропонувавши для дослідницького проекту тему „Ієрогліфи – від надписів на черепашачих панцирах до комп’ютерів”, ми сприятимемо активному залученню учнів до творчого пошуку з питань виникнення й основних етапів розвитку китайської ієрогліфічної писемності, збільшенню об’єму знань з ієрогліфіки, здобутих самими учнями. Крім того цей проект дасть нам змогу підвищити інтерес тих учнів, які недостатньо проявляють себе у повсякденній навчальній шкільній системі, до вивчення китайської мови. Дослідницький проект у цьому випадку є засобом індивідуалізації навчального процесу та розширює знання не лише з китайської мови, а й з історії та культури Китаю.

Творчі проекти передбачають відповідне оформлення результатів. Вони, як правило, не мають детально відпрацьованої структури спільної діяльності учасників. Вона тільки намічається і далі розвивається, підкоряючись прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. При цьому слід домовитися про плановані результати та форму їх подання. Творчий проект стимулює уяву учня, творче сприйняття предмету та підхід до виконання завдання, як наслідок, виникнення зацікавленості в досліджуваному питанні, більш глибоке вивчення проблематики, генерування нових ідей та формування власного сприйняття [4, с. 172–176]. Цей вид проекту, на нашу думку, є одним з найцікавіших для учнів, що вивчають китайську мову. Творчий проект можна застосовувати у викладанні китайської мови як у молодших, так і в середніх та старших класах, використовуючи при цьому різноманітні матеріали та ідеї.

Дуже цікавим і одночасно ефективним методом викладання є застосування *ролево-ігрових проектів*. У таких проектах учасники, тобто учні, беруть на себе певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту, особливістю вирішуваної проблеми. Ступінь творчості тут дуже висока, але домінуючим видом діяльності все ж таки є рольово-ігрова [5, с. 60]. Навчаючись у процесі ролево-ігрових проектів учні легко сприймають матеріал, зацікавлені в пошуку нових ідей, інформації, спрямовані на результат. Такий вид проекту можливо використати під час вивчення уривків китайських творів чи казок. Наприклад можна запропонувати учням ролево-ігровий проект на основі казки „□ □ ” (Слон та

горобчик), яка вивчається у 8 класі. Цей вид проекту допомагає розширити світогляд, поглибити знання у різних сферах, не обмежуючись вивченням китайської мови. Ролево-ігрові проекти доцільно використовувати на уроках китайської мови у молодших та середніх класах.

Інформаційні проекти від початку спрямовані на збір інформації про будь-який об'єкт, явище; ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз, узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти, так само як і дослідні, вимагають добре продуманої структури, можливості систематичного корегування під час роботи над проектом. Інформаційні проекти часто інтегруються у дослідницькі та стають їх органічною частиною, модулем [6, с. 93]. Цей вид проекту є дуже корисним при вивченні китайської мови, особливо для учнів старших класів, оскільки вчить користуватися китайськими пошуковими системами в мережі Інтернет та залучати різноманітні джерела китайською мовою, розвиває навички оглядового читання, роботи зі словником. Крім того, виконання інформаційного проекту дасть змогу школярам відчувати значимість володіння мовою у вирішенні конкретного завдання, завдяки чому актуалізуються відповідні мотиви вивчення китайської мови.

Практико-орієнтовані проекти відрізняє чітко визначений із самого початку результат діяльності учасників проекту, який обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. Такий проект потребує добре продуманої структури, навіть сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чіткі результати спільної діяльності та участь кожного в оформленні кінцевого продукту [6, с. 117]. Вивчення китайської мови за допомогою цього виду проекту допоможе учням використовувати знання китайської мови не лише під час навчання, а й у власних інтересах. Так, наприклад, при вивченні теми „□ □ □” (Мій будинок), передбаченої шкільною програмою, завданням для практико-орієнтованого проекту може стати розробка дизайну дому, квартири чи навчального кабінету. При вивченні теми „□ □” (Подорож), можна запропонувати школярам розробити власний туристичний маршрут подорожі Китаєм, а під час вивчення теми „□ □” (Моя родина) – створити „Родинне дерево” тощо. Такі завдання дозволяють активізувати досліджуваний мовний матеріал в мовних ситуаціях в процесі реального спілкування.

Монопроекти, як правило, передбачають вибір найбільш складних розділів чи теми програми навчання, наприклад, в курсі китайської мови це теми, пов'язані з країнознавчою, соціальною, історичною тематикою [7, с. 15]. Для такого виду проекту можна запропонувати тему „□ □ □ □” (Бойові □ мистецтва та оздоровчі техніки Китаю). Завдяки монопроектам учні досліджують мову та країну, мову якої вони вивчають, в контексті її походження, історії, розвитку, особливостей тощо. Робота над монопроектами передбачає застосування знань з інших

галузей вирішення тієї чи іншої проблеми. Але сама проблема лежить у руслі власне філологічного, лінгвістичного, культурологічного знання. Подібний проект також вимагає ретельної структуризації по уроках з чітким позначенням не тільки цілей і завдань проекту, а й тих знань, умінь, що учні повинні здобути в результаті. Заздалегідь планується логіка роботи на кожному уроці за групами (ролі в групах розподіляються учнями), форма презентації, яку обирають учасники проекту самостійно. Часто робота над такими проектами має своє продовження у вигляді індивідуальних або групових проектів у позаурочний час.

Міжпредметні проекти, як правило, виконують у позаурочний час. Це можуть бути невеликі проекти, що торкаються двох-трьох навчальних дисциплін, а також досить об'ємні, тривалі, загальношкільні, що планують вирішити ту чи іншу досить складну проблему, значущу для всіх учасників проекту [8, с. 41]. Наприклад, вивчення китайської мови можна поєднати з вивченням матеріалу з географії запропонувавши такі теми для проектів як „□ □ □” (Клімат Китаю) чи „□ □ □” (Святі гори та великі ріки Китаю). Оскільки більшість таких проектів організовується у позаурочний час, можливе, на нашу думку, поєднання вивчення китайської мови з дисципліною „фізична культура”, наприклад при підготовці міжпредметного проекту за темою „□ □ □” (Дихальна гімнастика – тайцзіцюань). Такі проекти вимагають дуже кваліфікованої координації з боку фахівців, мають чітко визначені дослідницькі завдання, добре опрацьовані форми проміжних і підсумкових презентацій.

В сучасній викладацькій практиці найчастіше застосовуються зменшені типи проектів, в яких є ознаки дослідних і творчих проектів. Це забезпечує досягнення одразу двох цілей – засвоєння учнями інформації, виявлення зацікавленості у досліджуваному предметі шляхом застосування учнями творчих навичок.

Таким чином, використання проектної методики викладання, як одного зі способів активізації пізнавальної діяльності учнів та інтенсифікації навчання, на уроках китайської мови у загальноосвітній школі сприятиме не лише розвитку мовленнєвих умінь та навичок, а й розвитку в учнів світогляду, власної думки, швидкого сприйняття та засвоєння інформації, структуризації, аналізу та узагальнення отриманих знань, вмінь застосовувати отримані навички та знання на практиці. Крім того ця методика викладання дозволяє підвищити інтерес школярів до вивчення китайської мови, всебічно дослідити поставлені питання та поглибити знання учнів у суміжних сферах, пов'язаних із вивченням китайської культури, історії, соціології у контексті вивчення мови.

Список використаних джерел

1. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С. 3–9. 2.

Есикова Е. В. Психолого-педагогические аспекты использования проектного метода в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е. В. Есикова. Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-146025.html>. **3. Оконь В.** Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 383 с. **4. Рускова Д.** Использование проектного метода при обучении русскому языку с целью соединения учебы с практикой и повышения мотивации учащихся / Д. Рускова // Русское слово в мировой культуре : материалы X конгресса МАПРЯЛ. – СПб., 2003. – С. 172–176. **5. Лукьянчикова М. Е.** Опыт литературного e-mail проекта / М. Е. Лукьянчикова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 59–64. **6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров.** – М: „Академия”, 1999. – 272 с. **7. Коптюг Н. М.** Интернет-проект как дополнительный источник мотивации учащихся / Н. М. Коптюг // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 15–18. **8. Мамукина Г. Е.** Создание мультимедийного проекта на немецком языке в средней школе / Г. Е. Мамукина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 40-42.

Сас Ю. С. Використання проектної методики у процесі викладання китайської мови у загальноосвітній школі.

Стаття присвячена особливостям використання методу проектів у процесі викладання китайської мови у загальноосвітній школі. Автор розглядає метод проектів як одну з інноваційних методик навчання китайській мові, спосіб активізації пізнавальної діяльності учнів та інтенсифікації навчання, дає опис проектної методики, характеризує типи проектів (дослідницькі, творчі, ролево-ігрові, інформаційні, монопроекти, практико-орієнтовані та міжпредметні проекти), а також наводить приклади практичного застосування проектного методу у викладанні китайської мови.

Ключові слова: китайська мова, методика викладання, метод проектів.

Сас Ю. С. Использование проектной методики в процессе преподавания китайского языка в общеобразовательной школе.

Статья посвящена особенностям использования метода проектов в процессе преподавания китайского языка в общеобразовательной школе. Автор рассматривает метод проектов как одну из инновационных методик обучения китайскому языку, способ активизации познавательной деятельности учеников и интенсификации обучения, дает описание проектной методики, характеризует типы проектов (исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, монопроекты, практико-ориентированные и межпредметные проекты), а

такоже приводить приклади практичного застосування проектного методу в викладанні китайської мови.

Ключові слова: китайська мова, методика викладання, метод проектів.

Sas J. S. Using The Project Methods In The Process Of The Chinese Language Teaching In Secondary School.

The article deals with some features of the project method using in the process of the Chinese language teaching for the teaching of the Chinese language in secondary school. The author considers the project method as one of the innovative methods in teaching the Chinese language, as the way of activating the cognitive activity of pupils and intensification of training, provides a description of the project methodology, describes the types of projects (research, creative, role-playing, information, monoprojects, practice-oriented and interdisciplinary projects), and gives examples of the practical application of the project method in the teaching of Chinese language.

Key words: Chinese language, teaching methodology, project method.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Мілова О. Є.

УДК [373. 2. 016. : 811. 111] : 004

Ю. Ю. Сватухін

КОМП'ЮТЕРНІ ПРОГРАМИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Комп'ютерні технології у наш час є невід'ємною частиною життя сучасних людей. Розглядаючи використання комп'ютерних програм як засіб навчання англійської мови, можна виділити такі позитивні риси його впровадження: вмотивованість процесу навчання, можливість застосування індивідуального підходу на уроці, підвищення рівня мовної компетентності учнів, робота із сучасними та актуальними моделями, що відповідає інтересам учнів, розвиток самостійної праці учнів. Використання навчальних програм на уроці англійської мови – це вид діяльності, який включає обробку інформації, її запам'ятовування та використання. Впровадження комп'ютерних програм в процесі навчання англійської мови почалось ще з початку вісімдесятих років двадцятого століття. Проблема використання комп'ютерних технологій займалися такі дослідники як В. Биков, Н. Балик, Р. Гуревич, В. Андрущенко, Ю. Гордецька, О. Кореганова, П. Росс, І. Фрумін, І. Кузьміна, К. Маклі, Є. Полат, Л. Цветкова, С. Новікова, Т. Степанченко, Н. Фоміних та ін.

Так, наприклад, Ю. Гордецька виділяє такі форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на уроках іноземної мови: вивчення лексики, відпрацювання вимови, навчання діалогічної і монологічної мови, навчання написання листа, відпрацювання граматичних явищ. І. Кузьміна зазначає такі дидактичні функції, які можуть бути реалізовані за допомогою комп'ютерних технологій: пізнавальну, розвиваючу, тренувальну, діагностичну, комунікативну [1]. О. Кореганова поділяє навчальні комп'ютерні ігри відповідно до їх мети:

- розвивальні комп'ютерні ігри, спрямовані на формування а розвиток загальних розумових здібностей, пам'яті, мислення, уваги;
- комп'ютерні діагностуючі ігри, призначені для виявлення в дітей розумових здібностей, пам'яті, уваги тощо; вони застосовуються для розв'язування специфічних задач, зокрема в дошкільній корекційній педагогіці [2, с. 40].

Такі дослідники, як Є. Полат, Л. Цветкова, С. Новіков займаються впровадженням нових інформаційних технологій у навчальний процес. Такі науковці як Д. Матрос, Н. Іщук, І. Захарова, Л. Коношевський у своїх працях дають наукове обґрунтування ефективності навчального процесу з використанням мультимедійних засобів.

В сучасному освітньому просторі існує багато різних програм з навчання іноземної мови, але недостатньо розроблено підходи щодо їх вікового цілеспрямованого використання.

Мета статті – проаналізувати деякі сучасні комп'ютерні програми з навчання англійської мови та визначити їх конкретні цілі з навчання іншомовного спілкування.

Інформаційні комп'ютерні технології – це система сучасних інформаційних методів, прийомів праці та їх організації на основі комп'ютерно-технічних засобів, спрямованих на збирання, накопичення, зберігання, опрацювання, передавання, розповсюдження, представлення та використання інформації, що розширює можливості людини в сучасній суспільній діяльності [3, с. 10].

Застосування комп'ютерних технологій сприяє більш ефективному оволодінню іншомовним спілкуванням. Це дозволяє організувати навчальний процес, спрямований на самостійну працю кожного учня. Кожний з учнів має можливість самостійно покращити рівень своїх знань. О. Міщенко визначає такі можливості застосування мультимедійних засобів навчання на заняттях з англійської мови:

1) вивчення нової лексики на уроках з іноземної мови, яке проходить трьома етапами: введення лексичного матеріалу (його демонстрація); закріплення нових мовних одиниць (звертаючи увагу на правильність вимови); контроль рівня засвоєння лексики;

2) відпрацювання граматичних явищ полегшується завдяки зворотному зв'язку між практичним та теоретичним матеріалом, а також візуалізації граматичних довідників, таблиць, наявності пояснювальних

мікродіалогів, які призначені для вирішення й закріплення певних граматичних правил і конструкцій;

3) навчання аудіювання передбачає можливість прослуховування різних за складністю фонограм (інколи в поєднанні з відео) з наступним контролем розуміння почутого;

4) відпрацювання вимови складається з прослуховування оригінального аудіофрагмента (діалогу, тексту) з опорою на текст або без та його наступного відтворення фразами через мікрофон, записом і порівнянням зі зразком (за допомогою графічної фонограми) [4].

Багато сучасних програм мають такий важливий елемент як гра. У початковій школі при навчанні іншомовного мовлення можливе використання комп'ютерних ігрових програм. Основними видами комп'ютерних ігор є рольові (гравець, як активний учасник ігрового процесу) та нерольові комп'ютерні ігри (аркади тощо).

При інтерактивному навчанні діалогічного мовлення, на нашу думку, доцільно використовувати навчальні комп'ютерні ігри. Незважаючи на те, що комп'ютерні програми існують вже достатньо довго, але, на жаль, вони не часто використовуються на уроках англійської мови у початковій школі.

Програма «Oxford English Platinum» має за мету розвиток мовленнєвої діяльності. Ця програма містить такі завдання: повторювання слів та словосполучень за диктором, низку письмових завдань, прослуховування анімаційних діалогів з подальшим відтворенням слів та словосполучень з допомогою мікрофона, що може слугувати повноцінним матеріалом для аудіювання. Після виконання всіх завдань іспиту комп'ютер виставляє оцінку. Особливістю програми є її спрямованість на розвиток пам'яті та інтелектуальних здібностей дитини, тому, на нашу думку, цю програму можна застосувати на практиці викладання англійської мови для 3-6 класів початкової та середньої школи. «Oxford English Platinum» (курс англійської мови для початкового–середнього рівня). Розділ «Фонетика» зазначеного ППЗ (педагогічний програмний засіб) є докладним довідником з фонетичної системи англійської мови, він включає підрозділи: «Звуки», «Склади», «Ритм», «Наголос», «Інтенація». Інтерактивні вправи цього розділу надають можливість відпрацювання вимови звуків, складів, фраз. Робота над фонетичним матеріалом здійснюється у декілька етапів: прослуховування, повторення за диктором, запис власної промови, порівняння його з еталонним. Розділ «Словник» дозволяє формувати словниковий запас учня. Після семантизації лексичних одиниць, яка здійснюється одночасно у графічній і звуковій формах і супроводжується ілюстрацією, відбувається їх відпрацювання у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні та на письмі, що забезпечується такими вправами, як написання звукового диктанту, запис власної вимови. При цьому система розпізнання мови дозволяє учням спілкуватися з комп'ютером через мікрофон, тому під час невірної

вимови диктор виправляє учня. Розділ включає понад 15000 слів. У розділі «Граматика» можна ознайомитися з теоретичним матеріалом про граматичну будову англійської мови. Для відпрацювання навичок діалогічної мови передбачено розділ «Діалог», який є електронною версією відеокурсу «Family Album. USA». У цьому розділі створюється середовище, в якому учневі демонструється діалог, стаття, уривок з популярного фільму. Середовище дає змогу прослухати повністю діалог (у режимі без пауз), перейти до прослуховування по кроках з повторами, записати і порівняти як на слух, так і візуально свій варіант вимови з еталонним, написати текст діалогу у формі звукового диктанту [5].

Програма «Bridge to English» розрахована для молодших школярів (2-4 класи). Ця навчальна програма має більше кольорових картинок, анімацій ніж «Oxford English Platinum». Тут присутні багато ігор логічного та творчого характеру (ігрові вправи на співвідношення, вправи, де треба за відповідний час набрати на клавіатурі слово, потім словосполучення, щоб пройти на наступний рівень складності), дитячі кросворди різних видів, загадки та ін. Особливістю «Bridge to English» є розмовник програми, який озвучує речення не тільки англійською, але й іншими мовами світу. «Bridge to English» – програма, розрахована для дітей наймолодшого шкільного віку. Її завданням є розвиток пам'яті та розвиток творчих здібностей дитини. Педагогічний програмний засіб «Bridge to English» включає 20 уроків англійської мови базового рівня. Розділ «Фонетика» надає довідкову інформацію з фонетики англійської мови. Розділ «Граматика» є граматичним довідником. Кожен урок складається з таких частин: «Лексика», «Граматика», «Розмова», «Діалог». Семантизація, закріплення й контроль лексичних одиниць здійснюється одночасно в чотирьох видах мовленнєвої діяльності. На кожному етапі уроку учню пропонуються анімаційні вправи, такі як мозаїка, тир, які необхідно виконати за певний час. Частина кожного уроку «Розмова» передбачає знайомство з найбільш популярними розмовними темами англійської мови, надає можливість тренування за допомогою аудіотренажеру, який озвучений професіональними дикторами BBC. На етапі «Діалог» учень одержує можливість застосування вивченої лексики та граматики у процесі діалогічного мовлення [6].

Доцільними у навчанні іноземної мови також можуть бути такі програми як «Triple play plus in English» та «English Gold». Етапи роботи з цими програмами побудовані таким чином: представлення матеріалу, його закріплення, контроль знань. Завдання «Triple play plus in English» та «English Gold» передбачають працю з мікрофоном, де учень повторює за диктором слово, а потім на екрані з'являється фонограма сказаного диктором та учнем, де вказані всі недоліки у вимові. Це сприяє розвитку вимови учнів, максимально наближеної до зразка.

Комп'ютерні програми є перспективними технологіями у навчанні іноземної мови. Вчителю, який знаходиться в постійному педагогічному

пошуку удосконалення свого уроку іноземної мови, доцільно використовувати комп'ютерні програми з навчання іноземної мови та тримати учнів на своєму уроці у постійному інформаційному просторі. Розглянуті вище програми, на наш погляд, включають в себе основні завдання з навчання іноземної мови у початковій школі. Так, програма «Oxford English Platinum» спрямована на розвиток мовленнєвої діяльності. Програма «Bridge to English» має на меті розвиток творчих здібностей дитини. Програми «Triple play plus in English» та «English Gold» більшою мірою спрямовані на розвиток правильної вимови. Використання комп'ютерних програм на уроці іноземної мови дає можливість зробити урок ефективнішим, а використання комп'ютерних засобів підвищує мотивацію учнів до навчання іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Кузьміна І. П. Використання сучасних інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови / І. П. Кузьміна [Електронний ресурс]. Режим доступу: povup.kpi.ua/2008-3/05_Kuzmina.pdf. **2. Кореганова О. І.** Комп'ютер у дошкільному закладі / О. І. Кореганова / Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 40. **3. Жалдак М. І.** Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак / Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 7, 2003. – С.10. **4. Міщенко О. А.** Використання мультимедійних засобів навчання на заняттях з англійської мови в загальноосвітній школі / О. А. Міщенко [Електронний ресурс]. Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/.../P2612_472.pdf. **5. Степанченко Т. Г. Фоміних Н. Ю.** Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні англійської мови / Т. Г. Степанченко Н. Ю. Фоміних / Информационные технологии в педагогическом процессе [Електронний ресурс]. Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/...1/Stepanchenko.pdf.

Сватухін Ю. Ю. Комп'ютерні програми у навчанні іноземній мові в початковій школі

В даній статті розглянуто теоретичні засади впровадження комп'ютерних технологій в систему початкової освіти. Проаналізовано деякі сучасні комп'ютерні програми з навчання англійської мови у початковій школі, а також визначені конкретні цілі їх використання у іншомовному спілкуванні. В статті наведено приклади впливу комп'ютерних технологій на ефективність навчання іноземної мови у школі.

Ключові слова: комп'ютерні програми, початкова школа, навчання іноземної мови, інтерактивні вправи.

Сватухин Ю. Ю. Компьютерные программы в обучении иностранному языку в начальной школе

В данной статье рассмотрены теоретические основы внедрения компьютерных технологий в системе начального образования. Проанализированы некоторые современные компьютерные программы предназначенные для обучения английскому языку в начальной школе, а также определены конкретные цели их использования в иноязычном говорении. В статье приведены примеры, как компьютерные технологии влияют на эффективность обучения иностранному языку в школе.

Ключевые слова: компьютерные программы, начальная школа, обучение иностранному языку, интерактивные упражнения.

Svatukhin Y. Y. Computer Programs In Teaching Foreign Language In The Primary School

This article describes theoretical basics of computer technologies implementation into the primary school system of education. It analyses a few modern computer programs for teaching English in primary school and defines concrete goals of using these programs in the foreign language speaking. This article gives examples how computer programs can effect the process of teaching foreign language in the primary school.

Key words: computer programs, primary school, teaching of foreign language, interactive exercises.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ваховський М. Л.

УДК: 373.5.046-021.65.016:811

Т. А.Скобялко

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

В процесі розвитку та модернізації суспільства змінюються вимоги до сучасної освіти. Змінюються форми роботи, методи викладання, та прийоми залучення учнів у процес навчання. На даному етапі все більше і більше уваги приділяється самостійній роботі учня.

Самостійна пізнавальна діяльність учнів є неодмінною умовою успішного формуванні таких здібностей, як: вміння самостійно виконувати завдання, самостійно знаходити потрібну інформацію, беззайвої допомоги робити висновки, вміння обґрунтувати свою точку зору.

Сучасна методика викладання іноземної мови дає визначення таких понять, як: „самостійність”, „пізнавальна діяльність”, „пізнавальна самостійність”, але вчені не можуть прийти до єдиного визначення даних понять. Сутність даних понять досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: П. Підкасистий, О. Усова, А. Шамов, Н. Половникова, М. Махмутов, І. Зимня Г. Серкова, Г. Шишмаренкова, І. Прокопенко, Б. Сусь та багато інших.

Проблема пізнавальної самостійності не є новою, з давнього часу вчені намагаються зробити єдине визначення понять.

Актуальність статті полягає в необхідності на сучасному етапі розвитку суспільства та освіти, коли проблемі розвитку пізнавальної самостійності приділяється дуже велика увага, прийти до єдиного визначення даних понять.

Мета статті – узагальнити існуючі трактування терміну „пізнавальна самостійність”, визначити необхідність розвитку пізнавальної самостійності.

Поняття „пізнавальна самостійність” містить у собі два терміни: „пізнання” та „самостійність”.

Насамперед слід розкрити сутність даних понять, для детальнішого розуміння „пізнавальної самостійності”. Згідно Тлумачного Словнику Ожегова данні терміни можна розуміти, як:

Згідно „Словнику з педагогіки” визначається, що „пізнання” у свідомості, в результаті якого з’являються нові знання його суті; специфічна діяльність людини, орієнтована на відкриття законів природи і суспільства, секретів буття і світу, виявлення можливих способів дії з предметами та явищами. [4]

Згідно з „Новим тлумачним словником української мови” „самостійність” трактується як властивість і стан, уміння діяти без сторонньої допомоги, самостійна дія.[5]

Психологічний словник трактує „самостійність” як узагальнену властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці, почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. [6]

В цілому , самостійність розглядається як якість особистості , яка формується під впливом педагога та самого учня, і характеризується вмінням цілеспрямовано , без сторонньої допомоги досягати поставленої мети.

Самостійність має ряд особливостей, такі як: цілеспрямованість , прагнення та здатність прийняття рішень , вміння досягати мети своїми зусиллями.

Науковець Шамонин виділяє 3 види самостійності:

- розумова самостійність - здатність оволодіння розумовою діяльністю ;

- навчальна самостійність - самостійність , що виникає в процесі навчання та характеризується наявністю ініціативи в процесі пізнання інформації у дітей;

- освітня самостійність - пов'язана з усвідомленням і вибору сфери діяльності, на яку буде спрямоване навчання. [10].

Проаналізувавши різні трактування даних термінів можна зробити висновок, що „пізнавальна самостійність” - це властивість особистості, що володіє сукупністю умінь, прийомів, здібностей своїми силами здійснювати розумову і пізнавальну діяльність , самостійно оволодівати загальними вміннями та навичками , та застосовувати їх для досягнення поставленої мети.

Так, як пізнавальна самостійність не є вродженою якістю особистості її потрібно розвивати. Формування та розвиток цієї якості особистості проходить під керівництвом педагога, який підбирає спеціальні методи формування пізнавальної самостійності.

Іноземна мова займає важливе місце в сучасній освіті, завдяки пізнавальним та розвиваючим функціям. Оволодіння іноземною мовою пов'язано з розвитком мислення та навиків самостійної роботи. В сучасній методичній літературі необхідністю вважається включення мотиваційної та емоційної сфер особистості учня при вивченні їм іноземної мови.[4]

Процес вивчення іноземної мови обов'язково сприяє розвитку пізнавальної самостійності, завдяки використанню мовного матеріалу для виконання завдань, вираження та доводу своєї точки зору.[1]

Для успішного формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення іноземної мови у учня повинна бути мотивація.

Мотив є рухомою силою, яка веде учня до самостійної роботи. Але одного мотиву недостатньо для успішного виконання пізнавальної діяльності при вивченні іноземної мови, готовність до самостійної пошукової роботи зумовлена вмінням учня відшукати потрібну інформацію, виділяти головне та правильно організувати свою роботу.

В цілому, мотивація тісно пов'язана з внутрішньою необхідністю поповнення знань самого учня. Саме бажання та цілеспрямованість по розширенню своїх знань сприяє формуванню стійкої мотивації, яка веде до розуміння учнем необхідності у самостійній пізнавальній діяльності.

Вивченням розвитку пізнавальної самостійності в процесі оволодіння іноземною мовою займались такі вчені, як: Н. Коряковцева, В. Почекаєнков, А. Капаєва, Е. Апанович, И. Трофимова, Т. Терновых, Н. Гальскова, Р. Оксфорд, Т. Хедж.

Проаналізувавши точки зору науковців можна стверджувати, що пізнавальну самостійність можна розглядати з двох сторін:

- як якість особистості (характеризується спрямованістю на досягнення цілей без сторонньої допомоги, оволодінням навичками за допомогою свого характеру);

- як вміння особистості (здатність спрямовувати свою діяльність на досягнення навичок на вмінь, здатність мислити самостійно).

Науковець К. Пашивікіна пропонує розглядати пізнавальну самостійність з трьох сторін: змістовну, організаційну й професійну. Перша виявляється у здатності особистості приймати на певному рівні виважені рішення без будь-якої допомоги. Друга передбачає уміння організувати власну самостійну роботу з реалізації поставленого завдання. Третя характеризується в здатності орієнтуватися у вимогах спеціальності, вмінні самостійно планувати, виконувати та контролювати професійні дії, займатися самоосвітою. [11]

Науковець В. Буряк вважає, що самостійність учнів у навчальній діяльності проявляється:

- У вирішенні пізнавальних завдань оригінальними способами;
- У формулюванні висновків і узагальнень, які не запропонованих у готовому вигляді ні в навчальній літературі, ні у викладі вчителя;
- В оцінці досліджуваних фактів і явищ з точки зору особистісних установок;
- У застосуванні відповідних розумових операцій при аналізі та синтезі фактичного і теоретичного матеріалу, що відрізняється від раніше вивченого. [2]

В процесі розвитку пізнавальної самостійності у учнів середніх класів на уроках іноземної мови можна декілька засобів формування пізнавальної самостійності:

- індивідуалізоване навчання
- створення проблемних ситуацій
- організування пізнавальної діяльності на уроках іноземної мови
- використання інноваційних технологій в процесі оволодіння іноземною мовою.

Найефективнішим засобом розвитку пізнавальної самостійності вважається створення проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація – ситуація, в якій учень не знає, як правильно пояснити явище, процес або факт; ситуація, яка ставить учня в інтелектуальне складне становище та викликає інтерес у пошуку істини.

Необхідність пояснення процесу, явища або факту приводить до самостійного пошуку, оброблення інформації. Процес розв'язання складної ситуації вимагає мислення самого учня. Він аналізує інформацію, оброблює дані факти, намагається зробити самостійні висновки. Мотивом даної ситуації виступає інтерес у розв'язанні цієї задачі. Впродовж цього процесу у учня формуються вміння і навички працювати самостійно, без усілякої допомоги робити свої власні висновки, розвивається прагнення до розв'язання проблемних ситуацій, тобто формується пізнавальна самостійність учня.

Важливим фактором активізації пізнавальної самостійності в процесі вивчення іноземної мови є виконання різноманітних по формі вправ та наявність новизни у вивчаємому матеріалі. Виконання даних

вправ сприяє закріпленню мовних навиків та підтриманню інтересу та пізнавальної активності.

Підсумовуючи сказане, можна прийти висновку, що „пізнавальна самостійність” - це інтегрована якість особистості, яка проявляється в здатності особистості самостійно оброблювати інформацію та виділяти головне, самостійно мислити, самостійно робити висновки, без сторонньої допомоги, керуючись власним досвідом. Формування пізнавальної самостійності - це складний процес, який вимагає присутності таких якостей, як: самостійність, наполегливість, рішучість. Розвиток пізнавальної самостійності веде до розвитку багатьох важливих якостей, які є важливими при навчанні, отже є очевидною необхідність розвитку пізнавальної самостійності учнів середніх класів.

Список використаних джерел

1. **Акімова М. К.** Індивідуальність учасцягося и индивидуальний подход/ Маргарита Константиновна Акімова. - М.: Знание, 2002. - 56 с.
2. **Буряк В. К.** Активність и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В. К. Буряк // Педагогика. - 2007. - № 8. - С. 71-78.
3. **Гальская Н. Д.** Современные методики обучения иностранным языкам - М.: Аркти-Глосса, 2004. - С. 165.
4. **Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.** Словарь по педагогике. - М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. - 448с.
5. **Новий** тлумачний словник української мови : у 3 т. - К. : Аконіт, 2008. - Т. 3. - С. 238.
6. **Психологический словарь** / под ред. В.П. Заиченко, Б.Г. Мещерякова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Педагогика-Пресс, 1998. - 440 с.
7. **Саблина, М. А.** Проблемные ситуации как средство развития познавательной самостоятельности: (на примере изучения предметов гуманитарного цикла в 5-7 классах общеобразовательной школы) / М. А. Саблина // Интеграция образования. - 2012. - № 2. - С. 32-37. - Библиогр.: с. 37.
8. **Серкова Г. Г.** Самостоятельная работа учащихся образовательных учреждений: оптимизационный подход к развитию самостоятельной деятельности: практ.-ориент. монография и метод. пос. Челябинск: ЧелИРПО, 2003.
9. **Сташкевич И. Р.** Факторы развития познавательной самостоятельности студентов в контексте компьютерного обучения// Вестник ЧелГУ. - 2001. - № 1.
10. **Шамонин Е. А.** Журнал Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцина. 2010., №125.
11. http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_autors_pashivkina_kv/

Скобялко Т. А. Розвиток пізнавальної самостійності в процесі вивчення іноземної мови учнів середніх класів.

У поданій статті розглядаються поняття „самостійність”, „пізнання”, „пізнавальна самостійність” в контексті вітчизняної методичної літератури. Стаття розглядає сутність даних понять, та необхідність розвитку пізнавальної самостійності . Особлива увага приділяється розвитку пізнавальної самостійності в процесі вивчення іноземної мови.

Ключеві слова: самостійність, пізнання, пізнавальна самостійність.

Скобялко Т. А. Развитие познавательной самостоятельности в процессе изучения иностранного языка учащимися средних классов.

В данной статье рассматриваются понятия „самостоятельность”, „познания”, „познавательная самостоятельность” в контексте отечественной методической литературы. Статья рассматривает сущность данных понятий, и необходимость развития познавательной самостоятельности. Особое внимание уделяется развитию познавательной самостоятельности в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: самостоятельность, познания, познавательная самостоятельность.

Skobyalko T. A. The development of cognitive independence in the process of studying the foreign language.

This article presents the concepts of „independence”, „cognition”, „cognitive independence” in the context of national methodological literature. This article considers the essence of these concepts, and the necessity of cognitive independence development. Particular attention is paid to the development of cognitive independence in the process of learning a foreign language.

Key words: independence, cognition, cognitive independence.

Стаття надійшла до редакції 12.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК 373.016:811.111

Н. М.Сутчук

ДО ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.

Навчання аудіюванню передбачає роботу над двома функціональними видами даного виду мовленнєвої діяльності:

аудіювання в процесі безпосереднього (діалогічного) спілкування і аудіювання зв'язних текстів в умовах опосередкованого спілкування. У даному розділі ми зупинимося виключно на питаннях розвитку у учнів умінь дистантного аудіювання, тобто сприйняття і розуміння аудіо текстів в умовах опосередкованого спілкування[1].

У сучасних програмах з іноземної мови в якості основної мети висувається розвиток в учнів здатності:

- В умовах безпосереднього спілкування в різних ситуаціях розуміти висловлювання співрозмовника, в тому числі за наявності незнайомих мовних засобів;

- Розуміти (навчальні та автентичні) аудіо текстів з різним ступенем і глибиною проникнення в їх зміст (в рамках програмних вимог): розуміння основного змісту; розуміння змісту повністю і виявлення найбільш істотних фактів (дані рівні проникнення в текст визначаються комунікативним завданням, типом аудіо текстів і умовами його сприйняття).

Так само, як і в сфері ціле покладання стосовно до читання і інших видів мовленнєвої діяльності, в нових формулюваннях цілей навчання аудіювання яскраво виражений прагматичний аспект, що виражається в орієнтації на слухову рецепцію в природних ситуаціях спілкування. У нових програмах цільові вимоги орієнтовані на рівень розуміння зміста, на тип і якісну характеристику сприйманого на слух іншомовного тексту.

Наприклад, в рамках базового курсу ставляться завдання - навчити школярів розуміти основний зміст коротких і нескладних текстів (прогноз погоди, оголошення, програми радіо-і телепередач) і виділяти для себе окрему значиму інформацію.

Що стосується можливих типів аудіо текстів, то вони також можуть бути згруповані з точки зору їх відповідності віковим рівнем розвитку учня та конкретних цілей навчання на різних етапах. Так для учнів середньої школи (5-9 класи) можуть бути такі тексти, як пісні, вірші, казки, оповідання, оголошення диктора в аеропорту, на вокзалі, прогноз погоди, а також підліткові телепередачі, відеофільми.

Крім цього, учні опановують комплексом навчальних і компенсійних (адаптивних) умінь, які в сукупності з мовними складають стратегію розуміння аудіо тексту. До загально навчальних вмінь можна віднести наступні:

- виділення необхідної, значущої інформації;
- зіставлення (порівняння), класифікація інформації відповідно з певним навчальним завданням;
- узагальнення / оцінка отриманої інформації; письмова фіксація сприйманої на слух інформації.

Компенсуючі уміння є вміння, які дозволяють учням успішно розуміти звучний текст за умови обмеженого мовного і мовленнєвого досвіду:

- мовна і контекстуальна здогадка про значення незнайомих мовних засобів;

- опора на інформацію, що передує аудіо текстів, на різні пара лінгвістичні засоби (жести, міміку, наочність) на план, ключові слова тексту, його структуру і сюжетну лінію, на свій мовний і життєвий досвід у рідній мові, на знання предмета повідомлення.

Аудіювання - це процес сприйняття і розуміння мови на слух під час її породження[2]. У навчальному процесі аудіювання виступає як мета і як засіб. Як засіб воно може бути використано в якості:

1. Способу організації навчального процесу.
2. Способу введення мовного матеріалу в усній формі.
3. Засоби навчання іншим видам мовленнєвої діяльності.
4. Засіб контролю та закріплення отриманих знань, умінь і навичок.

Як мета навчання на старшому етапі аудіювання визначено в програмі загальноосвітніх установ за 1994 рік таким чином: „Учні повинні розуміти на слух іноземну мову, одноразово пропонувану вчителем або в звукозапису в природному темпі, побудовану на мовному матеріалі 11-го і попередніх класів та допускає включення до 3-4% незнайомих слів, незнання яких не перешкоджає розумінню почутого. Загальна тривалість звучання зв'язкових текстів до 3-5 хвилин □ [3].

Виділяють три етапи роботи над аудіюванням:

- дотекстовий етап (Before listening)
- етап власного слухання (While listening)
- післятекстовий етап (Follow-up activities)

Розглянемо кожен з даних етапів[1].

Дотекстовий етап.

Якщо в реальних ситуаціях людина приблизно уявляє собі, про що може бути усне повідомлення, і відповідно визначає для себе стратегії при його сприйнятті, то в умовах навчального аудіювання це можливо лише на дотекстовому етапі роботи з аудіо тексту. Від первинної установки залежить і ступінь мотивації слухачів, а отже, і відсоток засвоєння змісту. Крім посилення мотивації і формулювання установки на первинне прослуховування, вчитель на даному етапі може зняти можливі труднощі, в залежності від рівня сформованості тих механізмів аудіювання і тих потенційних складнощів.

Розглянемо кілька найбільш типових установок і завдань для цього етапу роботи з текстом і проаналізуємо їх переваги і недоліки.

1. Обговорення питань / тверджень до прослуховування.

Безумовно, визначити правильність відповіді можна буде тільки після прослуховування, але хіба це не цікаво передбачити події, використовуючи свій життєвий досвід і здогад? Після такої вправи навіть скептично налаштовані школярі будуть слухати уважніше, адже справа вже стосується не просто якогось тексту, але і їх прозорливості. Завдання стає особистісне значущим.

Який же методичний „підтекст“ такого завдання? Як воно допомагає сформувати необхідні навички аудіювання і оскільки воно передбачає можливі складнощі?

Вправи та питання не стільки запитують інформацію, стільки несуть її. Знайомлячись з ними і обговорюючи відповіді, наші школярі чують ті слова, які потім будуть використані в тексті, адже контекст вже визначений, а разом з ним визначено і семантичне поле. Тут вступає в силу як змістове та лінгвістичне прогнозування, так і мовний слух, якому, в свою чергу, допомагає попереднє обговорювання значущої частини інформації. Під час прослуховування вже не треба відволікатися на незначні деталі, а можна сконцентруватися на тих моментах, які будуть важливі для повторного виконання того ж завдання [3].

Тут хотілося б відзначити, що сама установка - це ще не все. Багато що залежить від змісту запитань і тверджень, їх змістової і лінгвістичної цінності. З їх допомогою можна виділити і зняти ті мовні складності, які зустрінуться в тексті; звернути увагу на складні слова, які можуть бути незрозумілими для слухача; підкреслити ті нюанси змістовного і значеннєвого порядку, які в подальшому будуть гідні обговорення. Якщо ж пропонувані твердження і питання занадто прямолінійні, примітивні, то це насторожує учнів, позбавляє завдання сенсу, а разом з ним і інтересу [2].

2. Здогад по заголовку / новим словами / можливим ілюстраціям .

Вчитель може запропонувати учням здогадатися про приблизний зміст тексту за заголовком, по незнайомій лексиці, яку попередньо пояснив, чи по ілюстраціях.

3. Короткий виклад основної теми вчителем, введення в проблематику тексту.

Це повідомлення можна перетворити в невелику бесіду, запропонувавши учням визначити, що вони вже знають про дану проблему, а також сформулювати ті питання, відповіді на які вони хотіли б отримати. Це завдання є і установкою на прослуховування, оскільки учні будуть шукати ці відповіді, а вчитель завжди може направити обговорення в потрібне русло і спровокувати питання, які, як він знає, в тексті освітлені. Тут же можна ознайомити учнів з лексикою, яка необхідна для розуміння тексту.

Етап власне слухання тексту (While listening)

В ході першого прослуховування учні виконують ті завдання, про які говорилося вище. Однак при формуванні навиків аудіювання прослуховувань може бути кілька. В такому разі дуже важливо не втратити мотивацію. Новизна завдань допоможе нам в цьому. Розглянемо деякі з них. Як ви визначити їх навчальну ціль? Які механізми аудіювання можна розвивати з їх допомогою?

1. Прослухати текст і вставити пропущені слова в наступних пропозиціях.

Як ви думаєте, які слова можуть бути пропущені і чому вибір падає саме на них:

- ключові, які несуть основну інформацію;
- прийменники;
- артиклі;
- незнайомі слова?

2. Прослухати текст і сказати, які із запропонованих нижче словосполучень вживалися в ньому без будь-яких змін.

3. Прослухати текст і сказати, які визначення в ньому зустрічалися.

У чому полягає відмінність цього завдання на аудіювання від подібного ж завдання на складання можливих стійких словосполучень?

4. Закінчити наступні пропозиції.

Тут також можливі варіанти. Який з них вам здається легше і чому?

- 1) Є початок речення, а закінчення пропущено.
- 2) Пропущено середина речення.
- 3) Пропущено початок речення, але є закінчення.
- 5) Прослухати текст і сказати, про що в ньому йшлося.
- 6) Прослухати текст і знайти російський, англійський і т. д. еквівалент слів в паралельному стовпці.

Після текстовий етап (Follow-up activities)

Прослухавши текст і виконавши ряд вправ до нього, можна і далі використовувати його для розвитку навичок усної і писемної мови.

Аудіювання повинно бути невід'ємною, значущою частиною щоденної роботи на уроках англійської мови, але, не зацікавивши учнів, не за мотивувавши подібний вид мовленнєвої діяльності, неможливо домогтися поставлених завдань і навчити дітей виконувати подібного роду завдання.

Список використаних джерел

1. **Артемів В. А.** Психологія обучения иностранному языку/ В.А. Артемів.- М., 1969.
2. **Вайсбурд М. Л.** Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух/ М.Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1985.
3. **Гез Н.И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А.** и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник/ И. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов.– М.: Высш. шк., 2011.
4. **Елухина Н. В.** Обучение слушанию иностранной речи / Н. В. Елухина // Иностранный язык в школе.- М.: Просвещение, 1996.-№ 5.- с 26-30.
5. **Ляховицкий М. В. Кошман И. М.** Методика преподавания иностранного языка /М. В. Ляховицкий, И. М. Кошман.-М., 2011.
6. **Мазурік О. О.** Послідовне використання текстів для аудіювання як чинник поліпшення навчання іншомовному спілкуванню / Мазурік О.О. // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. - № 9.- с 157-161.

Сутчук Н. М. До питання методики навчання аудіюванню на уроках іноземної мови

Аудіювання на середньому етапі навчання, є однією з найактуальніших тем у сучасній методиці навчання англійської мови, так як без аудіювання неможливо мовне спілкування, оскільки це процес двосторонній, а аудіювання - одна зі сторін говоріння поряд зі слуханням. Даний етап навчання вибраний не випадково, на нашу думку, саме на середньому етапі складаються основи мовних навичок і умінь, що дозволяє зробити використання аудіювання найбільш ефективними як засіб у навчанні іноземної мови.

Ключові слова: гра, навчання аудіюванню, іноземна мова.

Сутчук Н. Н. К вопросам методики обучению аудированию на уроках иностранного языка

Аудирование на начальном этапе обучения, является одной из актуальных тем в современной методике обучения английскому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение, поскольку это процесс двусторонний, а аудирование - одна из сторон говорения наряду со слушанием. Данный этап обучения выбран не случайно, по нашему мнению, именно на начальном этапе складываются основы речевых навыков и умений, что позволяет сделать использование аудирования наиболее эффективными как средство в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: игра, обучение аудированию, иностранный язык.

Sutchuk N. N. Question Of Teaching Listening Comprehension At The Lessons Of Foreign Language

The relevance of the material set out in the article, due to the increasing importance of listening to English lessons. Listening at the middle stage of training is one of the hottest topics in modern methods of teaching English as it is impossible without listening verbal communication as a process of bilateral and listening - one part of speaking alongside hearing. This phase of training is chosen not by chance, in our opinion, it is the middle stage consisting foundations of language skills and abilities, allowing you to make the most effective use of listening as a means of learning a foreign language.

Key words: game, teaching listening comprehension, foreign language.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ваховський М. Л.

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПИСЬМА УЧНІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Особливістю розвитку системи освіти на сучасному етапі є інтеграція в міжнародний освітній процес. Реалізація системою освіти України ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи у вивченні і викладанні сучасних мов вимагає орієнтації підготовки учнів на розвиток активної творчої особистості, тобто пріоритет в освіті віддається творчим видам діяльності, зокрема, письму як виду мовленнєвої діяльності [2, с. 4].

Тривалий час навчанню письма приділялася недостатня увага у вітчизняній методиці навчання іноземних мов, а це є однією з причин невідповідності рівня сформованості вмінь писемного мовлення учнів вимогам існуючих програм з іноземної мови. Актуальність проблеми, що розглядається, обумовлена недостатньою ефективністю традиційного навчання писемного мовлення іноземною мовою учнів, викликаного, перш за все, відсутністю достатньо розроблених методик систематичного та системного навчання письма у загальноосвітніх закладах.

Питання методики викладання письма як виду мовленнєвої діяльності були освітлені в роботах І. Бім, Н. Гальскової, Н. Гез, Т. Глазунової, О. Долгіної, Л. Заєвої, М. Захаренкової, Л. Каплич, Н. Кізріної, С. Ніколаєвої, О. Тарнопольського та інших вчених та методистів. Більшість наукових робіт обмежуються методичними рекомендаціями в області навчання іноземних мов в контексті навчання конкретного жанру письмового тексту.

Як стверджує О. Москалець, основне призначення іноземної мови як предметної галузі – сприяти опануванню учнями умінь і навичок спілкування в усній і писемній формах відповідно до завдань і соціокультурних норм мовленнєвої поведінки у типових іншомовних сферах і ситуаціях. Слід відзначити, що на сьогодні, широкі верстви населення здійснюють писемне спілкування з представниками інших мов та культур не тільки у професійній сфері, а й публічній та особистій сферах. Цьому сприяє не лише розширення міжнародних контактів українців на державному рівні, але і доступність Інтернету як засобу комунікації [3, с. 482].

Щодо вимог суспільства у навчанні іноземних мов, то вони були враховані методистами та фахівцями з іноземних мов при розробці програм з навчання іноземних мов на різних етапах, а також знайшли своє відображення у нормативних документах стосовно вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі. Реалізація поставленої мети залежить від ступеню наближеності навчальних комунікативних

ситуацій до ситуацій реального писемного спілкування мовою, що вивчається.

Мета статті полягає у визначенні сучасних стратегій розвитку навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови на основі принципів навчання ефективного письма.

Перш ніж визначити сучасних стратегій розвитку навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови, ми вважаємо за потрібним розкрити та диференціювати такі ключові поняття нашого дослідження як „письмо” та „писемне мовлення”. В сучасній методичній літературі розрізняють поняття „письмо” та „писемне мовлення”.

На думку вітчизняного дослідника і методиста С. Ніколаєвої, в методиці викладання іноземних мов використовують лише термін „письмо”, підкреслюючи його вузьке чи широке значення. Цей розділ пов'язаний з особливостями механізму письма, що складається з двох фаз: 1) складання слів з допомогою літер; 2) формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення тощо [4, с. 206].

Якщо в основі реалізації першої фази лежить оволодіння графікою та орфографією, то для реалізації другої фази необхідно оволодіти мовленнєвим умінням.

Щодо трактування поняття „писемне мовлення”, то в широкому розумінні цього терміна – це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку. Писемне мовлення відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності не тільки своєю специфікою, але й ступенем розповсюдження його в побуті. Використання писемної мови вужче в порівнянні з усним мовленням.

Інший вітчизняний методист О. Тарнопольський запропонував принципи навчання ефективного письма, які повинні бути покладені до системи навчання іншомовного письма як виду мовленнєвої діяльності. Науковець обґрунтував такі принципи:

1. Принцип отримання учнями всіх необхідних пояснень стосовно формату письмового тексту, який потрібно навчитися писати, його структури, композиції, складових частин, засобів висловлювання думки, забезпечення єдності, логічної та мовної зв'язності тексту.

2. Принцип використання різних прийомів, які допомагають учням логічно композиційно розміщувати ідеї для написання різних видів письмових текстів.

3. Принцип сполучання кооперативного навчання з індивідуальним.

4. Принцип урахування та раціонального використання основних методичних підходів до навчання письма як виду мовленнєвої діяльності.

5. Принцип урахування у самій методиці навчання жанру текстів, яких учнів навчають писати [5, с. 100 – 101].

Відзначимо, що на різних ступенях навчання іноземних мов роль письма змінюється. На *першому етапі* реалізується мета оволодіння технікою письма, формування навичок, пов'язаних із засвоєнням звуко-буквених відповідностей. Вказані уміння необхідні для розвитку вмінь читання та усного мовлення. Так, першим і основним етапом навчання писемного мовлення є вивчення алфавіту до автоматизму і відпрацювання фонетики та позначок транскрипції.

На *другому етапі* основним є навчання орфографії у зв'язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Одночасно розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь та навичок мовлення усного. На цьому етапі основним є таке правило: все, що учні вчать усно, вони повинні вміти писати. Велику роль у глибокому засвоєнні матеріалу мають диктанти та ігрові види роботи. Важливим моментом слід зазначити – регулярне повторення вивченого. Під час роботи із школярами у середніх класах щоденні невеличкі диктанти мають бути правилом. Вдома учні повинні складати питання для вчителя та однокласників, використовуючи лексичний матеріал, що вивчається, а в кінці вивчення лексики або до уроку доречно пропонувати учням тести, коли вчитель диктує лексику чи фрази рідною мовою, а учні пишуть їх іноземною.

На *третьому етапі* набуті раніше навички письма удосконалюються поряд удосконаленням усного мовлення. Певне місце займає також робота, спрямована на засвоєння орфографії нових мовних одиниць. Крім того, писемне мовлення виконує ще одну важливу роль – воно стає допоміжним засобом самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у вигляді складання анотації та планів до прочитаних текстів [4, с. 206 – 207].

На цьому етапі завдання вчителя полягає у розвитку навичок учнів складання оповідань з використанням вивченої лексики та граматичних конструкцій. Тематика оповідань може різноманітно, оскільки учні в цьому віці із задоволенням розповідають цікаві історії із елементами фантазії. Ці історії можуть оцінювати учні з класу і виставляти, навіть, оцінку.

На думку Т. Гусак, важливим у навчання письмового мовлення є аудіювання, оскільки дитина не тільки може слухати мікротекст, а й письмово перекладати його зміст. Більш того, в класі іноді можна побудувати діалог, що базується на прослуханому матеріалі. Для школярів також цікавим завданням є опис картинок за різною тематикою: в класі усно, а вдома письмово. У старших класах під час вивчення теми доцільні діалоги за темою, моно висловлювання, а на завершення – письмовий твір на вивчену тему [1, с. 63].

Оволодіння писемним мовленням також вимагає від учнів певного рівня соціокультурної компетентності, оскільки володіння писемним мовленням означає досягнення учнями елементарної комунікативної компетентності, яка передбачає розвиток певних вмінь.

Як зазначається в Європейському освітньому стандарті з іноземних мов володіння письмом на базовому рівні передбачає досягнення елементарно комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма: 1) заповнити нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист; 2) написати привітальну листівку зарубіжному ровеснику до одного із: свят, що відмічається у країні, мова якої вивчається, а також до дня народження; 3) написати листа зарубіжному ровеснику; 4) скласти нотатки для себе або для інших людей, написати коротке повідомлення тощо.

Щоб досягти такого рівня володіння писемним мовленням, на думку С. Ніколаєвої, учні повинні систематично виконувати конкретні комунікативні завдання.

1) Завдання для заповнення анкети чи формуляра передбачають виконання таких дій: писати друкованими літерами; писати свою адресу; писати дату народження.

2) Завдання для написання привітальної листівки зарубіжному ровеснику передбачають виконання таких письмових дій: написати адресу закордонного адресата; написати дату; оформити привітання; викласти свої думки; завершити привітання.

3) Завдання для написання листа передбачають здійснення таких основних дій: написати свою адресу; написати дату; сформулювати звернення; повідомити фактичну інформацію, висловлюючи при цьому свою думку; описати дії, що відбулися, характеризувати їх; завершити листа.

4) Завдання для написання нотаток, коротких повідомлень і записок передбачають виконання таких основних дій: точно записати необхідну інформацію; оформити коротке повідомлення; оформити коротку записку; точно і стисло викласти думку.

5) Завдання для оформлення виписок з тексту та складання плану прочитаного або прослуханого тексту передбачають виконання таких основних дій: визначити основну думку тексту і записати її; вибрати головні факти з тексту і записати їх; сформулювати своє ставлення до прочитаного; оформити пункти плану [4, с. 208].

Учень досягає елементарної комунікативної компетенції, якщо його рівень володіння письмом відповідає вищезазначеним вимогам. Можливі окремі граматичні, лексичні, орфографічні помилки, які не порушують змісту висловлювання, але учень має дотримуватися правил оформлення листа, картки. Допускається обмежений діапазон мовних засобів, що вживаються при цьому, і користування словником. Особисті листи та поздоровлення можуть складатися з чотирьох-п'яти простих речень, які дозволяють реалізувати відповідні комунікативні наміри.

При цьому слід враховувати, чи досяг учень елементарної комунікативної компетентності в спілкуванні іноземною мовою, аудіюванні, читанні, та письмі в рамках програмних вимог.

Висновки. Таким чином, в запропонованій статті було визначенні сучасні стратегії розвитку навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови на основі принципів навчання ефективного письма. Розглянувши поняття „письмо” та „писемне мовлення”. Так, поняття „письмо” розкриває особливості механізму письма, що складається з двох фаз: складання слів з допомогою літер; формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення. Поняття „писемне мовлення” – це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку. На основі визначених понять нами також було розглянуті принципи, які сприяють ефективному формуванню навичок письма в учнів, а саме: принцип отримання учнями всіх необхідних пояснень стосовно формату письмового тексту; принцип використання різних прийомів, які допомагають учням логічно композиційно розміщувати ідеї для написання різних видів письмових текстів; принцип сполучання кооперативного навчання з індивідуальним; принцип урахування та раціонального використання основних методичних підходів до навчання письма як виду мовленнєвої діяльності; принцип урахування у самій методиці навчання жанру текстів, яких учнів навчають писати.

В контексті визначення сучасних стратегій оволодіння писемним мовленням, ми дійшли висновку, що оволодіння писемним мовленням вимагає від учнів певного рівня соціокультурної компетентності, оскільки володіння писемним мовленням означає досягнення учнями елементарної комунікативної компетентності, яка передбачає розвиток певних вмінь.

До перспективних напрямків подальшого дослідження слід віднести розробку питань щодо системного навчання писемного мовлення учнів загальноосвітніх шкіл на різних етапах навчання.

Список використаних джерел

1. **Гусак Т.** Навчання письмовому мовленню іноземних мов на початковому етапі / Тетяна Гусак // Рідна школа. – 2008. – №1 – 2 (937 – 938). – С. 63 – 65.
2. **Кривчикова Г. Ф.** Методика інтерактивного навчання письмового мовлення майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Ф. Кривчикова. – К., 2005. – 22 с.
3. **Москалець О. О.** забезпечення ситуативності у навчанні англійського писемного мовлення / О. О. Москалець // Наукові записки. Серія „Філологічна”. – Острог: Вид-во нац. ун-ту „Острозька академія”. – Вип. 19. – 2011. – С. 482 – 486.
4. **Методика** викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вип. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. **Тарнопольський О. Б.** Методика навчання студентів вищих

навчальних закладів письма англійською мовою : навч. посібник / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.

Товмасян Г. С. Сучасні стратегії розвитку навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови.

Автор розкриває та диференціює ключові поняття дослідження такі як „письмо” та „писемне мовлення”. В статті також визначені сучасні стратегії розвитку навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови на основі принципів навчання ефективного письма.

Ключові слова: письмо, писемне мовлення, стратегії розвитку навичок, принципів навчання письму.

Товмасян А. С. Современные стратегии развития навыков письма учащихся в процессе обучения иностранного языка.

Автор раскрывает и дифференцирует ключевые понятия исследования такие как „письмо” и „письменная речь”. В статье также определены современные стратегии развития навыков письма учащихся в процессе обучения иностранным языкам на основе принципов обучения эффективного письма.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, стратегии развития навыков, принципы обучения письму.

Tovmasyan A. S. The Current Strategies of Pupils' Skills Development in Foreign Language Learning.

The author distinguishes the key notions of the research such as „writing” and „writing activity”. The current strategies of pupils' skills development in foreign language learning is determined in the article on the principles of effective writing teaching.

Key words: writing, writing activity, strategies of pupils' skills development, principles of writing teaching.

Стаття надійшла до редакції 12.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

УДК [373.016:811.11] 004.738.5

М. С. Учуватова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

На современном этапе развития человечества учебный процесс невозможно представить без применения интерактивных технологий.

Сегодня компьютерные классы и доступ в Интернет есть в большинстве школ Украины, а это значит, что перед учениками открывается множество возможностей для познавательного развития. Особенно это применимо на уроках английского языка. «Согласно статистике, до 80% информации в глобальной сети хранится на английском языке. Посредством Интернета английский язык присутствует в каждой стране, а с увеличением числа персональных компьютеров – и в каждом доме. Интернет-связь в развитом мире превалирует над телефонной» [2, с. 290] Для успешной коммуникации в дальнейшем, современным подросткам необходимо создать определенную языковую базу еще в процессе обучения в школе. Широкие возможности для создания такой базы открывает всемирная сеть Интернет, использование ресурсов которой способствует достижению высокого уровня владения языком учениками. Многие учёные занимаются исследованием проблемы использования Интернет-ресурсов на уроках английского языка. Среди них: Н. В. Князева-Лязгина, Ю. В. Титова, Л. М. Петрова, Е. С. Полат, И. М. Синагатуллин, В. Г. Шадурский, В. П. Колодезникова и др.

Цель этой статьи – проанализировать достоинства и недостатки использования Интернет-ресурсов на уроках английского языка для учащихся средних и старших классов, привести примеры ресурсов, которые могут быть применены на уроках английского языка, кратко их охарактеризовать.

Итак, рассмотрим достоинства и недостатки использования Интернет-ресурсов на занятиях по английскому языку. Проанализировав соответствующую литературу, среди достоинств мы выделяем следующие: [4, с.73]

1. Концентрация внимания учеников. Так как сегодня инновационные технологии стали неотъемлемой частью жизни школьников, разумно будет предположить, что они будут охотнее воспринимать информацию на уроке с экрана компьютера.

2. Широкие возможности для творчества. Интернет-ресурсы дают учителю возможность для творчества. Сам учитель с помощью различных Интернет-ресурсов закрепляет свои знания по предмету и предоставляет ученикам все новую и новую информацию, тем самым отходя от привычного «штампа» школьного образования – выполнять исключительно те задания, которые предлагаются в учебнике.

3. Расширение круга общения через коммуникацию с носителями языка. Благодаря коммуникации с иностранцами, у ученика повышается интерес к изучению английского, совершенствуются навыки составления предложений и текстов на иностранном языке, расширяется кругозор. Кроме того, после проведения Интернет-уроков ученики будут охотно делиться впечатлениями с преподавателем, тем самым развивая способность бегло говорить на английском языке.

Среди недостатков использования Интернет-ресурсов на уроках английского языка можно отметить следующие: [6]

1. Недостаточная материально-техническая база. Уроки с применением Интернет-ресурсов невозможны без подключения к Интернету. Сегодня большинство школ Украины оснащены компьютерными классами, но лишь немногие из них имеют доступ в Интернет. К сожалению, именно по этой причине учителя не могут внедрить в свои уроки просмотр видеоматериалов и выполнение упражнений онлайн.

2. Платные ресурсы. Некоторые ресурсы предоставляют пользователям несколько бесплатных упражнений. Для более детального и углубленного изучения языка посетитель сайта должен заплатить определенную сумму. Но большинство ресурсов предлагает лишь несколько платных функций. Весь остальной материал – бесплатный. Как бы то ни было, учителю стоит основательно изучить ресурс, прежде чем начинать использовать его в классе. В случае, если некоторые функции сайта действительно являются платными, учителю следует исключить их из программы урока.

3. Дисциплина учащихся. Проблема дисциплины особенно актуальна в 5-9 классах. В случае, если ученики воспринимают «Интернет-урок» как развлечение, о его эффективности не может быть и речи. Задача педагога – помочь учащимся уяснить, что на «Интернет-уроке» они должны работать с еще большей интенсивностью, чем в обычном классе.

Считаем, что, несмотря на определённые недостатки использования Интернет-ресурсов на уроках, преимуществ больше. Охарактеризуем некоторые Интернет-ресурсы, которые могут быть использованы на уроках английского языка в средней и старшей школе.

1. Lingua Leo на данный момент считается лучшим онлайн-ресурсом для изучения английского языка в русскоязычном Интернет-пространстве. Обучение проходит в игровой форме. Учащиеся выполняют задания, закрепляя основы грамматики, аудирования и пополняя свой словарный запас. Кроме того, школьники могут заучивать правильное произношение тех или иных слов и выражений. В этом случае обучение навыкам говорения – двухстороннее: с одной стороны «живой» пример учителя, и с другой – интерактивный учитель – незаменимый помощник при выполнении самостоятельных работ.

Lingua Leo предоставляет возможность изучать английский ученикам с разным уровнем владения языком. На уроке в компьютерном классе учитель уделяет больше времени каждому ученику (или паре учеников) так или иначе, оказывая помощь в выполнении заданий, предложенных на сайте. Также уместным будет включение в задание на дом выполнение некоторых упражнений онлайн. [7]

2. Lang-8 Данный ресурс позволяет изучающим иностранный язык совершенствовать свои навыки составления и написания текстов онлайн. Задача ученика – написать сообщение на определенную тему и отправить его на проверку носителю языка. Задача иностранца –

исправить допущенные ошибки и сделать некоторые пометки в документе. Позже он отправляет текст с исправленными ошибками ученику. Таким образом, ученик тренирует свои грамматические навыки, а также навыки составления и написания текстов на английском языке. А тот факт, что его работу будет проверять носитель языка, заставит школьника более ответственно подойти к поставленной задаче.

Рассмотрим методы, которые может применять учитель на уроке, используя ресурс Lang-8.

1. Интерактивная проверка домашнего задания.

Ученики, получив домашнее задание составить топик, пишут его в рабочей тетради. На уроке учитель не проверяет выполнение домашнего задания стандартным способом. Это делают сами ученики, а точнее, носители языка. Школьники отправляют свой текст иностранцу, который исправляет их ошибки. Такой способ помогает школьникам заполнить пробелы в знаниях языка и не повторять допущенных ошибок при выполнении письменных заданий. Кроме того, интерактивная проверка домашней работы побудит учеников более внимательно подходить к составлению текста и его написанию.

2. Написание сочинения онлайн.

Суть метода состоит в том, что в начале урока учитель задает тему предстоящего сочинения. Оговаривается объем текста и некоторые грамматические аспекты, которые обязательно должны присутствовать в нем. На выполнение этого задания ученикам предоставляется большая часть урока. Они пишут сочинение онлайн и отправляют его носителю языка. После того, как большинство учеников получили исправленный текст от иностранца, они показывают сочинения учителю, который после задает каждому индивидуальную работу над ошибками. Для выполнения этого задания есть одно условие: в компьютерном классе каждый ученик должен сидеть за отдельным столом. Работа в паре за одним компьютером значительно усложнит процесс оценки выполненной работы для учителя. [8]

3. Interpals / MyLanguageExchange

Цель сайтов Interpals и MyLanguageExchange – помочь людям в изучении иностранного языка посредством общения с его носителями. К примеру, учитель может посвятить целый урок так называемым pen pals или друзьям по переписке. На уроке, посвященном этой теме, школьники регистрируются на определенном ресурсе и начинают переписку с носителем языка. Учитель перед этим предоставляет некоторые инструкции, по поводу того, с чего начать разговор и как именно вести диалог с носителем языка. В течение урока учитель оказывает помощь в переводе незнакомых слов, построении дальнейших реплик и т.п. Переписка заканчивается примерно за 10 минут до окончания урока. Затем учитель проводит устный или письменный опрос учеников, в котором они рассказывают, что узнали о своем «pen pal», на какую тему общались и делятся своими впечатлениями от диалога с

иностранцем. Благодаря такому опросу, учитель может увидеть, оказался ли такой «урок-переписка» эффективным для данного класса и на какие аспекты следует обратить внимание при проведении интерактивных занятий подобного типа в дальнейшем. [9]

4. Youtube. Грамматический аспект английского языка практически всегда вызывает у школьников затруднения. Современная учебная программа подразумевает изучение большинства существующих временных конструкций в английском языке. В этом случае учитель также может воспользоваться Интернет – ресурсами, к примеру, тематическими роликами на видеохостинге Youtube.

Многочисленные Youtube-каналы, например, EnglishLessons4U, предлагают людям, изучающим английский язык, короткие видео, помогающие понять английскую грамматику. В течение 7-10 минут он объясняет определенную грамматическую тему, к примеру, употребление артикля, образование отрицательной и вопросительной формы в Present Simple и т.д. Это происходит в легкой и непринужденной манере. Кроме того, в роликах предоставляется краткая информация, но по существу. Такая онлайн-грамматика поможет не только запомнить, но и понять грамматические правила, что немаловажно для выполнения домашней работы и коммуникации на уроках.

На просмотр видео отводится не более 10-15 минут. Затем учитель поясняет материал и отвечает на вопросы школьников. Во время просмотра он пишет аналогичную информацию, такую как правила, временные конструкции на доске. В течение урока полученные знания закрепляются на практике (выполнение упражнений).

Итак, «развитие мультимедийных технологий идет сегодня семимильными шагами. В связи с этим представляется, что в недалеком будущем Интернет, а также арсенал преподавания английского языка пополнится новыми ресурсами». [1, с. 190.] Уроки английского языка с использованием Интернет-ресурсов уместно проводить с периодичностью один раз в месяц или несколько недель. Этот метод действительно эффективен, однако учителю определенно не стоит полностью заполнять урочное время работе с Интернет-ресурсами. Только грамотное комбинирование классических видов урочной деятельности и использования инновационных технологий сможет дать положительный результат.

Таким образом, в данной статье мы проанализировали достоинства и недостатки использования Интернет-ресурсов на уроках английского языка для учащихся средних и старших классов, привели примеры ресурсов, которые могут быть применены на уроках английского языка, кратко их охарактеризовали. Мы пришли к выводу, что использование Интернет-ресурсов на уроках английского языка в средней и старшей школе является целесообразным и оказывает положительное воздействие на изучение английского языка

школьниками. Перспективы дальнейших исследований видим в разработке специальных упражнений для работы с Интернет-ресурсами на уроках английского языка в средней и старшей школе.

Список использованной литературы

1. **Ильина О. К.** Использование интернет-ресурсов в преподавании английского языка / О. К. Ильина / Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения. Пятый межвузовский семинар по лингвострановедению: Сб. Статей: В 2 ч. – Ч. I. Языки в аспекте лингвострановедения / Отв. Ред. Л. Г. Веденина. – М.: МГИМО – Университет, 2008. – с. 185-191.
2. **Черных В. Л.** Роль английского языка как необходимого культурологического и коммуникативного фактора в развитии диалога между странами / В. Л. Черных. – Вестник университета (ИГУ) / Материалы VII восточноазиатского экономического и культурного форума Иркутска – 2011. – с. 290-295.
3. **Полат Е. С.** Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат / Иностр. языки в школе. – 2001. – № 2.
4. **Матвеева Н. В.** Применение компьютерных технологий при обучении иностранным языкам / Н. В. Матвеева / Информатика и образование. – 2006.-№6. – с.72-76
5. **Бим И. Л.** К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И. Л. Бим/ Иностр. языки в школе. – 2004. – № 6. – с. 2-12
6. **Толстых М. Л.** Преимущества, недостатки и проблемы использования ИКТ / М. Л. Толстых [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.proshkolu.ru/user/mlt/blog/180033/>
7. **Электронный ресурс.** Режим доступа: <http://ergosolo.ru/reviews/hotkeys/lingualeo/>
8. **Электронный ресурс.** Режим доступа: <http://fortee.ru/2013/07/10/lang-8-a-free-language-exchange-social-network/>
9. **Электронный ресурс.** Режим доступа: <http://www.mylanguageexchange.com/>

Учуватова М. С. Использование Интернет-ресурсов на уроках английского языка в средней и старшей школе

Статья посвящена использованию Интернет-ресурсов на уроках английского языка в средней и старшей школе. Автор анализирует достоинства и недостатки использования вышеуказанных ресурсов в учебном процессе, приводит пример Интернет-ресурсов, которые могут быть использованы на уроках английского языка в средней и старшей школе, и даёт краткую характеристику каждому из них.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы, английский язык, урок, учащиеся.

Учуватова М. С. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови у середній та старшій школі.

Стаття присвячена використанню Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови у середній та старшій школі. Автор аналізує переваги та

недоліки використання вищевказаних ресурсів у навчальному процесі, наводить приклади Інтернет-ресурсів, які можуть бути використані на уроках англійської мови у середній та старшій школі та надає стисло характеристику кожному з них.

Ключові слова: Інтернет-ресурси, англійська мова, урок, учні.

Uchuvatova M. S. The Usage Of Internet Resources At English Language Lessons In The Secondary And High School.

The article is devoted to the usage of the Internet resources at English language lessons in the secondary and high school. The author analyses advantages and disadvantages of the usage of these resources in the educational process, gives the examples of the Internet resources, which can be used at English language lessons in the secondary and high school and gives their brief description.

Key words: Internet recourses, English, a lesson, the students.

Стаття надійшла до редакції 12.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Котельникова Н. М.

УДК 373.016:811

Г. І. Четверуха

**ПОНЯТТЯ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ
МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Навчання іноземної мови потребує великих зусиль від вчителя. Основна увага повинна акцентуватися на ефективності навчання іноземної мови, тому необхідно розробити продуману систему оволодіння іноземною мовою, засновану на комплексному використанні раціональних методів навчання, що відображають зміст усіх видів мовленнєвої діяльності.

Саме системне навчання є найкоротшим шляхом у досягненні ефективності у навчанні іноземної мови. Цей прийом показує тенденцію більш глибокого і свідомого засвоєння знань.

Дана тема вивчалася багатьма науковцями і входить до кола їх наукових досліджень і на сьогодні. Найвагоміші наукові роботи та дослідження у цій галузі були проведені С. Ніколаєвою, А. Щукіним, В. Плахотніком, О. Безпальком, Е. Азімовим та ін.

Існує багато визначень щодо поняття система навчання в сучасній методиці викладання, однак, на сьогодні, немає загальної системи, яка б призвела до ефективності. Це комплексне поняття, що представляє собою багаторівневий процес. Кожен науковець пропонує свою систему,

своє визначення цього терміну. Саме цим обумовлена актуальність нашої статті.

Мета статті – уточнити термін „система”, „системне навчання” в контексті вітчизняної літератури, а також визначити роль системного навчання в процесі оволодіння іноземною мовою.

У „Великому сучасному словнику української мови” поняття „система” трактується „як порядок, зумовлений правильним розташуванням і взаємним зв’язком частин чого-небудь” [3, с. 1126].

Філософський словник дає таке поняття, що „система (от греч. – ціле, складене з частин; з’єднання) – це сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв’язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність” [10, с. 610].

На думку науковця С. Ніколаєвої, системою називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, котрі утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв’язків. Вона вважає, що говорячи про систему, ми маємо на увазі систему навчання мови, систему вправ, систему уроків тощо [5, с. 37].

А. Щукін зазначає, що елементи, які входять в систему, складають цілісний комплекс і можуть розглядатися як підсистеми по відношенню до системи [11, с. 69].

Такої ж самої думки дотримується І. Бім. Його тлумачення системи навчання розглядається як багаторівнева ієрархічна будова, в межах якої визначається характер взаємодії усіх елементів, що складають систему навчання іноземних мов. Науковець виділяє три рівні у структурі системи навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Взаємодія методики та об’єктно-предметної галузі розглядається на першому рівні системи. Другий рівень представлений навчанням конкретної іноземної мови, що являє собою складну ієрархічну систему, наповнену конкретним змістом. Як реальний навчально-виховний процес система навчання розглядається на третьому рівні, головними компонентами якого є учитель, учень, урок та позакласні заходи, а також матеріальні засоби навчання (підручники, навчальні посібники тощо) [2, с. 24 – 29].

Важливо відзначити, що системі навчання притаманні такі особливості:

- функціональність (здатність реалізації системи в процесі навчання під впливом поставленої мети);
- складність (складається з багатьох компонентів (підсистем), які в процесі навчання вступають у певні взаємовідносини один з одним і з середовищем як цілісні утворення, що знаходяться в певній ієрархічній залежності);
- відкритість (перебуваючи в стані постійного розвитку, система зазнає впливу з боку середовища і готова включати в свою структуру нові компоненти) [11, с. 72].

В контексті навчання іноземної мови система розглядається як сукупність основних компонентів навчального процесу, до яких прийнято відносити наступні: підходи до навчання, цілі та задачі, принципи, зміст, методи та засоби.

Домінуюча роль в системі навчання належить цілям навчання, які формуються під впливом середовища і є відповіддю викладачів і методистів на соціальне замовлення суспільства – чому і як навчати на заняттях з іноземної мови. Традиційно шкільна програма із навчання визначає практичну (комунікативну), освітню, розвивальну та виховну цілі [4, с. 55].

Цілі навчання реалізуються у вигляді завдань. На думку вчених, це „об’єктивне відображення цілей навчання відповідно до конкретних умов і рівню навчання” [1, с. 70].

Цілі предмета “Іноземна мова” направлені на вирішення наступних завдань:

- формування уявлень про іноземну мову, як засіб спілкування в полікультурному суспільстві;
- розширення іншомовного лінгвістичного кругозору;
- забезпечення комунікативно-психологічної адаптації в іншомовному середовищі;
- розвиток особистісних якостей;
- розвиток емоційної сфери;
- залучення учнів до соціокультурного досвіду;
- полікультурне духовно-моральне виховання;
- розвиток пізнавальних здібностей [8, с.3]

Навчання здійснюється на основі обґрунтованих і перевірених практикою дидактичних принципів, які зумовлені закономірностями і завданнями виховання й освіти. Так, принципи навчання визначають спрямованість, зміст, організаційні форми і методи навчання іноземної мови. Сучасна дидактика, трактуючи навчання як процес засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, розглядає систему його принципів, яку утворюють принцип науковості, принцип доступності, принцип зв’язку навчання з життям, принцип свідомості й активності учнів, принцип наочності та ін. [9, с. 336].

Під змістом навчання розуміється все те, чому викладач повинен навчити, а учні навчаться в процесі навчання. Зміст навчання іноземної мови визначається Державним стандартом і програмою навчання та має залежність від цілей та етапу навчання.

Зміст навчання представлено у вигляді наступних складових:

- а) засоби спілкування (фонетичні, лексичні, граматичні, країнознавчі, лінгвокраїнознавчі);
- б) знання того, як такими засобами користуватися в процесі спілкування;
- в) навички та вміння, що формуються в ході навчання і забезпечують можливість користуватися мовою як засобом спілкування;

г) сфери, теми, ситуації спілкування, в межах яких зміст навчання може бути реалізовано (предметно-змістовна сторона спілкування);

д) культура, що утворює матеріальну основу змісту навчання. [11, с. 122]

Наступний компонент навчання – це метод навчання. Метод (від грецьк. – *metodos*) – це спосіб досягнення мети, певним чином впорядковану діяльність. Метод навчання – спосіб впорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача та учнів, яка спрямована на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання іноземної мови [5, с.135].

В методиці навчання існують різні підходи до класифікації методів навчання. В основі кожної класифікації полягають різні дидактичні завдання. Розробка одного із найпошлідовніших підходів належить відомому досліднику в галузі дидактики Ю. Бабанському. Згідно його класифікації існують такі методи: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, методи контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності [9, с. 340].

Останнім невід'ємним компонентом системності навчального процесу є засоби навчання. Слід відзначити, що засоби навчання суттєво впливають на якість знань учнів, на розумовий розвиток та особистісне становлення. Під терміном засоби навчання розуміють знаряддя і матеріали навчального процесу, які допомагають вчителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням – ефективно оволодіти нею [4, с.78].

В. Плахотник під засобами навчання розуміє сукупність предметів, явищ, способів, дій, ідей і закономірностей, за допомогою яких розуміються цілі навчально-виховного процесу [7, с. 5].

Перераховані компоненти є системними освіти, так як перш за все спрямовані на досягнення єдиної мети – навчання іноземної мови; Компоненти мають тісний зв'язок і проявляються у кожному конкретному акті навчальної діяльності; формується під впливом середовища, що диктує вимоги, чому і як треба навчати у зв'язку з потребами суспільства.

Отже, розглянувши поняття “система” та “система навчання”, незважаючи на різний підхід науковців, ми можемо виділити такі спільні риси у трактуванні термінів, як: складне явище; наявність елементів усередині системі; наявність внутрішніх зв'язків між елементами.

На наш погляд, саме на системі, якій притаманні особливості функціональності, складності та відкритості повинно базуватися навчання іноземної мови та реалізуватися за допомогою усіх компонентів, що входять до системи навчання іноземної мови, а саме: підходами до навчання, цілями та задачами, принципами, змістом, методами та засобами, подавати яких потрібно лише в системі, в нерозривному зв'язку одного компонента від іншого.

Не можна не відмітити особливу характеристику поняття системи, таку як ускладненість. Саме ця риса впливає на ефективність навчання, тому що лише складна та ієрархічна система містить багато підсистем, яка спроможна розвинути необхідні здібності учнів, формувати в них вміння вільно спілкуватися іноземною мовою з носіями іншої культури. Тобто, щоб опанувати іноземну мову в ході мовленнєвої діяльності, необхідне не тільки знання іноземної мови, а й здатність оволодіння іноземною мовою як системою.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Учеб. пособие. – М.: Икар, 2010. – 448 с. **2. Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с. **3. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2002. – 1440 с. **4. Методика** навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова, та ін. – К.: ВЦ “Академія”, 2010. – 328 с. **5. Методика навчання** іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Кол. Авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с. **6. Основи психології і педагогіки:** навч. посібник / Н. Г. Лебедева, О. Т. Джурелюк, Д. О. Самойленко. – Алчевськ: ДонДТУ, 2009. – 173 с. **7. Плахотник В. М.** Система як базисна категорія методики навчання іноземних мов / В. М. Плахотник // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С.5. **8. Примерная** программа по иностранному языку для начальной школы // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 9. – С.3. **9. Степанов О. М.** Основи психології і педагогіки: навч. посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – 2-ге вид. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с. **10. Философский** Энциклопедический словарь / [под ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: “Советская энциклопедия”, 1983. – 836 с. **11. Щукін А. Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

Четверуха Г. І. Поняття системи навчання в сучасній методиці викладання іноземних мов.

У статті досліджується поняття „система” та „система навчання” в контексті вітчизняної літератури. Підкреслюється необхідність використання системного навчання, як одного з найефективніших підходів до опанування іноземною мовою в ході навчання.

Ключові слова: система, системне навчання, навчання іноземної мови.

Четверуха А. И. Понятие системы обучения в современной методике преподавания иностранных языков.

В статье исследуется понятие „система” и „система обучения” в контексте отечественной литературы. Подчеркивается необходимость использования системного обучения, как одного из самых эффективных подходов в овладении иностранным языком в ходе обучения.

Ключевые слова: система, системное обучение, обучение иностранному языку.

Chetverukha A. I. The Notion of Teaching System in Current Foreign Language Methodology.

The article studies the notion of „system” and „teaching system” in the context of native literature. The article emphasizes on the significance of using systematic teaching as one of the most effective approaches in foreign language learning.

Key words: system, teaching system, foreign language learning.

Стаття надійшла до редакції 12.12.2013 р.

Прийнято до друку 2.01.2014 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Федічева Н. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Вінокурова Катерина Едуардівна** – студентка 2-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Крисало О. В.
2. **Воротнікова Катерина Володимирівна** – студентка 4-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Крисало О. В.
3. **Головка Анна Федорівна** – студентка 2-го курсу, Інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов Климова О. А.
4. **Гречко Дар'я Валеріївна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри східних мов Котельнікова Н. М.
5. **Григорьева Ирина Владимировна** – студентка 4-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – асистент кафедри всесвітньої літератури Погорелова Д. О.
6. **Гур'янова Олеся Віталіївна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новікова Г. А.
7. **Дєдова Наталія Олександрівна** – студентка 4-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Ясько О. М.
8. **Дрєєва Ольга Олександрівна** – студентка 3-го курсу Старобільського факультету ЛНУ імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Старобільського факультету Бублік А. О.
9. **Железко Марія Олександрівна** – студентка 2-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Крисало О. В.
10. **Калашнік Олена Вікторівна** – студентка 5-го курсу Старобільського факультету ЛНУ імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – магістр англійської мови, асистент кафедри англійської філології Старобільського факультету Окунькова Л.О
11. **Корольова Альона Олегівна** – студентка 2-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Крисало О. В.
12. **Лантрат Вікторія Євгенівна** – студентка 2-го курсу інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов Климова О. А.

13. **Мартинюк Світлана Валеріївна** – студентка 2-го курсу інституту економіки та бізнесу. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов Осадча Т. Ю.
14. **Папуліна Ольга Олександрівна** – студентка 2-го курсу факультету української філології та соціальних комунікацій. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов Стрельцова В. Ю.
15. **Пісклова Юлія Альбертівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Ваховський М. Л.
16. **Поздеева Оксана Володимирівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Бурдіна С. В.
17. **Сас Юлія Сергіївна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри східних мов Котельнікова Н. М.
18. **Сватухін Юрій Юрійович** – студент 3-го курсу Старобільського факультету ЛНУ імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – магістр англійської мови, асистент кафедри англійської філології Старобільського факультету Догодайло Н. І.
19. **Сімоненко Марія Вікторівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новікова Г. А.
20. **Скобялко Тетяна Андріївна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Шеховцова С. О.
21. **Сутчук Надія Миколаївна** – студентка 3-го курсу інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – викладач кафедри східних мов Мазурік О. О.
22. **Товмасян Ганна Сумбатівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Шеховцова С. О.
23. **Учуватова Марина Сергіївна** – студентка 4-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Ясько О. М.
24. **Четверуха Ганна Ігорівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Шеховцова С. О.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(філологічні науки)**

№ 3, 2014

Частина II

Збірник наукових праць студентів

Відповідальний за випуск:

к. п. н. М. Л. Ваховський

Здано до склад. 28.01.2014 р. Підп. до друку 28.02.2014 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 17,90. Наклад 100 прим. Зам. № 27.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.