

**Науковий
пошук
молодих
дослідників**

**Збірник наукових
праць студентів**

№ 7

2013

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Філологічні науки

Збірник наукових праць студентів

№ 7, 2013

Частина II

**Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2013**

У збірнику розкриваються напрямки наукових досліджень студентів з філологічних наук.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 26.04.2013 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор:

Члени редколегії:

проф. Пінчук Т. С.

проф. Галич В. М.,

доц. Кравченко О. Л.,

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

<i>Водяник В. В.</i> Реальные события и художественная выдумка в арабском народном романе «Жизнеописание Сайфа сына царя Зу Язана».....	5
<i>Григорьева И. В.</i> Повествователи-животные в английской литературе...11	
<i>Diachenko T.S.</i> The Great War's "Trench Poetry".....	15
<i>Зуева Ю. В.</i> Организация художественного пространства и времени в русских народных сказках.....	20
<i>Kirichenko A.V.</i> Allusion in Titles in the English Fiction.....	29
<i>Кучеренко Л. Е.</i> Культ природної людини у романі Д. Г. Лоуренса «Коханець леді Чаттерлі».....	35
<i>Lasiy O.O.</i> The main ways of poetonym translation in the novel "Harry Potter" by Joanne Rowling.....	40
<i>Майорська А. В.</i> Параноя як основна тема роману Джозефа Геллера «Catch-22».....	46
<i>Новохатська О. В.</i> Образ Сатани як один з елементів біблійного інтертексту в поемі Джона Мільтона «Втрачений рай».....	55
<i>Пройдисвіт Л. Г.</i> Архетип «героя» в англійському неоромантичному дискурсі.....	62

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

<i>Бахуринская Н. Н.</i> Проблемы постановки произношения дошкольников на начальном этапе обучения.....	68
<i>Брусникина В.В.</i> Обучение аудированию младших школьников на уроках иностранного языка с использованием игр.....	73
<i>Гредель Р.О.</i> Активізація мовної діяльності школярів засобами англійського клубу.....	79
<i>Грязнова А. М.</i> Особливості ефективного викладання іноземної мови у підлітковому віці	85

<i>Дмитренко Л. В.</i> Загальний опис формування соціокультурної компетентності старшокласників у процесі навчання діалогічного мовлення.....	92
<i>Єрмоліна Д. В., Прокудіна К.А</i> Особливості використання інтернет-ресурсів у педагогічному процесі.....	98
<i>Живага А. В.</i> Мовний етикет вчителя іноземної мови.....	103
<i>Жидкова Ю. В.</i> Культурологічний підхід до навчання іноземних мов.....	109
<i>Іванова О. К.</i> Формування комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови.....	114
<i>Ладигіна Д. Є.</i> Роль комп'ютерних технологій у навчальному процесі при вивченні іноземних мов.....	119
<i>Логотова А.І.</i> Роль автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов.....	125
<i>Нестеренко Т.О.</i> Рольова гра як засіб активізації мовленнєвої діяльності старшокласників при роботі над текстом.....	131
<i>Овчаренко А. В.</i> Використання віршованих матеріалів як засобу підвищення мотивації школярів під час вивчення англійської мови.....	135
<i>Petrenko M. V.</i> The modern approaches to the English textbook selection in the secondary school	140
<i>Рогозян Т. М.</i> Особливості використання комп'ютерних програм у навчанні англійської мови дітей дошкільного віку.....	145
<i>Урвачова Н.О.</i> Диференціація оцінювання та контролю роботи студентів на заняттях з іноземної мови.....	151
Відомості про авторів.....	157

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 821.411.21-31.09

Водяник В. В.

РЕАЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ВЫДУМКА В АРАБСКОМ НАРОДНОМ РОМАНЕ «ЖИЗНЕОПИСАНИЕ САЙФА СЫНА ЦАРЯ ЗУ ЯЗАНА»

Актуальность статьи обусловлена тем, что средневековая литература и ее специфика все больше привлекает внимание исследователей. Несмотря на самостоятельное и независимое развитие литературы этого периода в целом, сегодня все четче прослеживается влияние восточной литературы на европейскую. В контексте всеохватывающих культурных контактов Западного и Восточного миров вполне оправдано выглядят попытки многих исследователей (Ш. И. Нуцубидзе, Н. И. Конрад, А. А. Смирнов) найти точки пересечения двух литератур. Несомненным остается факт влияния бедуинской любовной лирики на поэзию французских трубадуров, а также значительное сходство арабских макамов (в основном произведения аль-Харири) с европейскими средневековыми плутовскими рассказами.

Массивный пласт средневековой арабской литературы XIII–XV вв. до сих пор остается мало изученным, в особенности народные романы (сират). Произведения этого жанра разительно отличались от исторических и географических трактатов, принося «эмоционально окрашенные ноты» в сухое изложение фактов.

Целью статьи является сопоставление реальных исторических фактов о жизни Сайфа Зу Язана с художественным вымыслом в романе «Жизнеописание Сайфа сына царя Зу Язана».

Задачи определяются необходимостью более детального изучения арабских народных романов с целью проведения текстологического анализа и составления критических комментариев к ним.

Народные арабские романы (сират) создавались на протяжении многих веков, но письменно они были оформлены лишь в XVI–XVII веках.

Этому предшествовала письменная фиксация устных преданий о жизни и подвигах легендарных доисламских и исламских героев или исторических персонажей, прославившихся своими героическими деяниями в событиях древней или средневековой истории. Обработка и письменная фиксация устных сказаний, на основе которых позднее сложились народные романы, длилась многие столетия [2, с.143]. Первоначально филологи и декламаторы арабской поэзии (равии) заимствовали предания, сохранившиеся в народной памяти, и включали

их в поэтические антологии и диваны поэтов в качестве комментариев. Из того же источника черпали материал авторы «Жизнеописания Мухаммада» и хадисов, хроник, повествующих об арабских завоеваниях, биографических словарей и позднейших исторических сочинений.

Более двух десятков арабских народных романов, дошедших до наших дней, существуют, в основном, в рукописных вариантах без текстологических материалов.

Произведения жанра сира носили псевдоисторический и псевдобиографический характер, поскольку описываемые события были представлены в искаженном виде, так как рассказчики любили сочинять небылицы, а слушатели зачастую требовали подтверждения услышанного. Поэтому авторство приписывалось либо реальным лицам, либо вымышленным персонажам. Не является исключением и «Жизнеописание Сайфа сына царя Зу Язана», автором которого считается некий Абу-ль-Маали. Существование этого повествователя исторически не доказано.

Существующие ныне источники отмечают связь Сайфа с династией химьярских царей – «был он из племени славных химьяритов, весть о которых разнеслась среди всех народов мира, а рассказы о... деяниях и подвигах передавались из уст в уста, их повторяли цари и правители». [1, с. 41]. Известно, что род Зу Язанов, проживавший на востоке Йемена, исповедовал иудаизм, хотя в романе об этом говорится иначе: «И он уверовал в ислам всем сердцем, оставив все сомнения... так как познал могущество великого Аллаха, милостивого и милосердного» [1, с. 50].

По преданию, отцом Сайфа был аль-Фаяд Абу аль-Мурра, а матерью – некая Райхана. Есть иная информация о происхождении «книжного» Сайфа: его отец никто иной, как «могущественный и великий царь Зу Язан, которого почитали жители городов и селений, а соседние цари уважали его, потому что... в те времена не было ему равных», а мать – «девушка из страны персов, из земли Камар... и прозвали ее Камария, была она хитра и коварна, умела искусно лгать и обманывать лицемерными речами» [1, с. 41-61].

Известно, что Сайфа воспитывали Райхана и отчим Абраха, а в романе мать говорит «... я хочу убить этого ребенка, порождение рока, чтобы избавиться от него, не видеть и не слышать» [1, с. 69]. Вместе с кормилицей Камария бросает мальчика в пустынной степи, неподалеку от логова газели, которая «нашла брошенного ребенка, и всевышний Аллах зародил в ее сердце жалость, и она... кормила его, пока не пришел охотник». Охотник же взял ребенка к себе в дом, но затем решил, что мальчик должен воспитываться при царском дворе, и отнес его к царю Афраху, «могущественному властелину, а поклонялся он не единому богу, а Зухалу» [1, с. 72], который нарек воспитанника Вахш-аль-Фалой (Зверек Пустыни). Но вскоре у царя родилась собственная дочь Шама. Предсказатели-колдуны Сакрадион и Сакрадис не хотели, чтобы дети

воспитывались вместе, и предложили царю избавиться от мальчика. Волшебным образом ребенок исчез на три года, в течение которых он находился в обители Белого царя – царя джиннов и его супруги Акисы. По истечении срока он вернулся во дворец царя Афрах.

Когда мальчик вырос, Афрах отдал его на воспитание непобедимому рыцарю Атамтаму, по прозвищу Пронзающий Деревья. Атамтам обучал юношу военному делу. Однажды Вахш-аль-Фала поинтересовался: «О отец, это ты совершил такое чудо и пронзил эти деревья?...дай мне копье и посмотри, что я сейчас сделаю». Пронзенные деревья не позволили Атамтаму усомниться в том, что его воспитанник – враг, ведь об этом гласило предсказание Сакрадиона: «... убей этого мальчика, не оставляй его в живых, ибо... исполнится проклятие Ноя, мир ему, суданцы станут рабами и слугами потомков Сима, на страну эфиопов обрушится гибель и разрушение, и следы этих народов будут стерты с лица земли» [1, с. 76].

Не менее разительны отличия в описании последних лет жизни Сайфа Зу Язана. Доподлинно известно, что к моменту гибели ему было около тридцати лет. Недолгая жизнь Сайфа была насыщена героическими и драматическими моментами (завоевание Йемена и его присоединение к Сасанидскому Ирану, вторжение в Эфиопию и царство Шам). Источники сообщают, что в Эфиопии он захватил пленников, которые в последствии стали его техлоранителями-меченосцами. Испытывая ненависть к завоевателю, они составили заговор. Вскоре после похода на Эфиопию во время очередного выезда на охоту Сайф отделился от остальной свиты, а заговорщики, улучив подходящий момент, набросились на него и изрубили мечами. В «Жизнеописании...» находим следующее: «... царь Сайф ибн Зу Язан припомнил все дела своей жизни и сложил стихи, в которых рассказал обо всем, что случилось с ним со дня рождения и до последних дней..., а потом попрощался... со всеми, поселился на горе... и стал поклоняться Аллаху всевышнему» [1, с. 600].

Следует отметить, что на характер изложения материала в романе повлияла фольклорная традиция, которая проявилась в значительном расширении описаний походов и сражений (битва Зу Язана с Баальбеком, сражение Вахш-аль-Фалы с Садуном аз-Зинджи, поединки воинов царя Арада с воинами царя Сайфа Зу Язана, магические бои Бурнуха и Акилы с Сакрадионом и Сакрадисом и их помощниками-волшебниками), во включении дополнительных эпизодов, повествующих о новых трудностях, возникавших на пути главного героя и тормозивших развитие основных событий (в тексте произведения они приводятся в квадратных скобках), во введении большого количества диалогов (беседы Зу Язана с визирем Ясрибом, Акилы со своей дочерью Тамой, Сайфа с мудрецом Ихмимом, Акисой, Айрудом, Муньят-ан-Нуфус). Довольно значительную роль также играли поэтические вставки и фиксированные фразы («...наступило утро, и день засиял в лучах зари»,

«...жизни лишить и из чаши смерти напоить»), которые эмоционально окрашивали произведение и создавали эффект сценического воспроизведения.

Говоря о хронологическом аспекте повествования, необходимо отметить, что оно протекает в двух четко разграниченных временных плоскостях: времени описываемых событий и собственно времени повествования. Так называемое время действия не имеет никаких границ, а анахронизмы, которые допускает автор, невообразимо нивелируют события. Например, чтобы добраться в некоторые отдаленные края и страны Сайфу требуется от десяти до тридцати лет, а якобы совершенные им военные походы продлились бы не меньше, чем сорок лет. При этом герой остается вечно молодым, полным сил и здоровья. Ощущение же развития действия возникает, в основном, благодаря содействию магических сил (полеты Сайфа с Акисой и Айрудом). Однако такое несоответствие объясняется тем, что повествователя интересовали сами события, а не реальная хронология.

Неоспоримым является тот факт, что арабский народный роман преломлял реальные исторические события в фантастическом свете. Так, все биографические сведения о жизни главного героя «раскрашены красками волшебства и магии». Зачастую он довольно легкомыслен, вспыльчив и безрассуден, чем часто навлекает на себя и своих соплеменников опасность.

Согласно канонам сиры, эпический герой наделен необычным обликом, который свидетельствует о его принадлежности к определенному сословию и индивидуальной исключительности. Так, Сайф был сыном йеменского царя Зу Язана, на правой щеке у него была родинка, подобная кружочку амбры.

Бытовая и социально-историческая обстановка жизни доисламской Аравии описана довольно скудно, в отличие от описании реалий жизни Египта периода власти мамлюков.

Основной сюжетной линией «Жизнеописания Сайфа сына царя Зу Язана» является легенда об изменении течения Нила, русло которого было повернуто в земли египетские из земель эфиопских. Это обеспечило экономическое процветание государства и власть египетских правителей над соседними странами. Не случайно в романе говорится, что тот, кто владеет «Книгой Нила», становится «властелином всех земель эфиопов и суданцев, а цари этих земель – его рабами и слугами, платящими ему дань, и он будет править всеми царями своего времени» [1, с. 119]. Сайф решает закопать волшебную книгу, «...чтобы завершить наш труд, и отныне река Нил вечно текла по нашим землям» [1, с. 571]. Само прорытие русла Нила представляется в романе как дело рук Черного джинна, а разделение Нила на рукава в Дельте – как результат происков живущего в этом месте колдуна Сайсабана. Так в причудливой сказочно-мифологической форме роман отразил интерес необразованных египетских горожан к историческому прошлому страны.

В романе своеобразно описываются события, связанные с распространением мусульманской религии и искоренением язычества. Зороастрийцы (огнепоклонники) представлены в произведении как неверные, а Сайф как «губитель неверных, язычников и злодеев во всех странах и землях, заклятый враг колдунов и смутьянов» [1, с. 41].

Отправляясь на поиски Муньят-ан-Нуфус, герой заявляет, что идет на священную войну. Примечательно, что победы Сайфа, его сподвижников и сыновей завершаются насильственным обращением в ислам побежденных правителей и их подданных. Упорствующие были беспощадно наказаны. Не желают принять ислам только отрицательные персонажи – Камария, Сакрадион, Сакрадис, Синяя Звезда. Удивительным является тот факт, что Сайф, активно насаждая мусульманскую веру, первоначально сам был язычником и ислам принял лишь по наставлению шейха Джияда, хотя исторические источники свидетельствуют о том, что он был иудеем. Тем не менее, языческий субстрат представлен довольно ярко. Саркастические ноты присутствуют в описании культа поклонения барану в Долине великанов, жертвованием которому являлись куры, ни одно путешествие самого Сайфа не обходится без волшебства, а многие тайны известны «только мудрой Акиле и Аллаху».

Огромную роль в романе играют мудрецы, волшебники, ведуны и колдуны, как добрые, так и злые, причем в их изображении нетрудно проследить трансформацию языческих жрецов-ведунов (Бурнух, Сайсабан) в мусульманских праведников-мудрецов или коварных царских советников (Сакрадион, Сакрадис).

Традиционно прослеживается противостояние добрых и злых персонажей, причем изображение отрицательных героев нарочито пренебрежительное («проклятые», «злокозненные»). Деление действующих лиц на «два противоборствующих лагеря» обусловлено, тем, кому они оказывают помощь. Так, колдун Бурнух, волшебница Акила, молочная сестра Сайфа джинния Акиса и джинн Айруд – представители «белых» сил, так как покровительствуют главному герою, а Камария, Сакрадион и Сакрадис соответственно представители «черных» сил.

Таким образом, Сайф Зу Язан превратился в одного из популярнейших эпических героев арабского мира, наряду с воином-поэтом Антарой и мамлюкским султаном Бейбарсом. Сказания о Сайфе еще в первой половине XX века исполнялись профессиональными сказителями при массовых стечениях народа – на ярмарках и в кофейнях в Каире и Дамаске, в Халебе и Багдаде, в Александрии и Басре.

Со временем рассказы эти обрастали невероятными подробностями, теряли какую-либо связь с исторической действительностью, пока на рубеже XV–XVI веков они не оформились в огромный сказочно-эпический цикл «Сират Сайф Зу Язан» («Жизнеописание Сайфа сына царя Зу Язана»), вышедший в 1881–1885

годах в Каире в 17 томах, его глубокое изучение еще ждет своего исследователя.

Список использованной литературы

1. Жизнеописание Сайфа сына царя Зу Язана. / пер. с араб. И. М. Фильштинского. – М. : Гл. ред. вост. лит-ры, 1975. – 605 с.;
2. Куделин А. Б. Арабо-испанская строфика как «смешанная поэтическая система» (гипотеза Х. Риберы в свете последних открытий). / А. Б. Куделин. – М. :Наука, 1975. – 29 с.;
3. Стоянова Н. И. История арабской литературы. / Н. И. Стоянова. – Махачкала: ГОУ ВПО «Дагестанский государственный институт народного хозяйства Правительства РД», 2007. – 124 с.;
4. Фильштинский И. М. История арабской литературы: X-XVIII века. Часть 2. / И. М. Фильштинский. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 328 с.

Водяник В. В. Реальные события и художественная выдумка в арабском народном романе «Жизнеописание Сайфа сына царя Зу Язана»

В данной статье сопоставлены реальные исторические факты о жизни Сайфа Зу Язана с художественным вымыслом в арабском народном романе «Жизнеописание Сайфа сына царя Зу Язана», а также рассмотрены основные аспекты жанра сиры и особенности хронологического повествования.

Ключевые слова: народный арабский роман, исторический факт, анахронизм, каноничность, хронологический аспект повествования, сюжетная линия.

Водяник В. В. Реальні події та художній вимисел у арабському народному романі «Життєпис Сайфа сина царя Зу Язана»

У даній статті зіставлені реальні історичні факти про життя Сайфа Зу Язана з художнім вимислом у арабському народному романі «Життєпис Сайфа сина царя Зу Язана», а також розглянуто основні аспекти жанру сири та особливості хронологічної розповіді.

Ключові слова: народний арабський роман, історичний факт, анахронізм, канонічність, хронологічний аспект розповіді, сюжетна лінія.

Vodyannik V. V. Actual Events and Artistic Fiction Novel in the Arab Folk “ The Biography of Saif Thy Yazan’s Son”

The given article compares the real historical facts about Saif Thy Yazan’s life with artistic fiction in the Arab folk “ The biography of Saif Thy Yazan’s son” as well as the basic aspects of the syrah genre and the most important features of the chronological narrative.

Key words: the Arab national novel, historical fact, anachronism, canonicity, chronological narrative aspect, storyline.

ПОВЕСТВОВАТЕЛИ-ЖИВОТНЫЕ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Современная литература чрезвычайно разнообразна по форме и содержанию. Авторы используют самые различные способы и методы изложения, повествовательные стратегии. Некоторые типы повествователей настолько оригинальны, что это накладывает отпечаток на все восприятие художественного текста.

Произведения, в которых события освещаются с точки зрения животных, интересны и недостаточно исследованы, несмотря на то, что корни этой литературной стратегии отходят к греческим «Метаморфозам» Лукия. В европейской литературе имеется множество примеров повествующих животных. Такая традиция развивается под влиянием жанровых особенностей басни и сказки. В «Разговоре двух собак» Сервантеса (из цикла «Назидательные новеллы»), собака Берганса рассказывает историю своей жизни псу Сипиону. Произведение Э. Т. А. Гофмана «Житейские воззрения кота Мурра» также являет собой классический образец повествующего животного.

Исследованием различных повествовательных стратегий, в том числе животных-повествователей, занимался В. Шмид. В его книге «Нарратология» содержатся следующие наблюдения: «Нарратор может стоять «ниже» человека, быть животным. Классический пример повествующего животного – это «Золотой Осел» Апулея, роман, восходящий, как и греческий параллельный текст Лукиана («Лукий, или Осел»), к греческим «Метаморфозам» Лукия из Патр. Во всех этих текстах нарратор повествует в образе осла, в которого он был превращен в наказание за излишнее любопытство. Линию эту можно продолжить вплоть до «Исследований собаки» и «Доклада перед академией» Ф. Кафки. В последнем произведении очеловеченная обезьяна докладывает о своем «обезьяньем прошлом». Все эти «звериные» нарраторы являются «ненадежными» (unreliable), неадекватно воспринимающими человеческую действительность только на первый взгляд. На самом деле повествующие животные – зоркие наблюдатели человеческих нравов, служащие авторам орудием отстранения» [1, с. 40-41].

Целью нашей статьи является выявление особенностей повествования от лица собаки в произведениях английской литературы, установление различий между рассказчиком-животным и рассказчиком-человеком в романе Гарта Стайна «Гонки на мокром асфальте» и повести Редьярда Киплинга «Ваш покорный слуга пёс Бутс».

В романе Стайна повествование ведется от лица пса Энцо. Всё, что он видит, проходит через призму его своеобразного восприятия, которое никак нельзя назвать упрощенным. Наоборот, некоторые

собачьи мысли очень глубоки. Речь Энцо лишена высокопарности. Он не стремится обходить острые углы или темы, которые озвучивать неприятно. Поэтому он вызывает большое доверие у читателей, и его слова легко принимаются за истину. Энцо достаточно критичен по отношению не только к окружающим, но и к себе. Себя он без всякого стеснения называет «старой развалиной», описывает многие не слишком приятные вещи, которые с ним происходят, например, свою болезнь, старость, их проявления. И, тем не менее, это нисколько не умаляет его привлекательности для читателей.

«Я старый, и откровенно говоря, не таким я представлял собственный уход: шприц с обезболивающим и стероидами для уменьшения распухания суставов, глаза, затуманенные катарактой, пухлые, скользкие пакеты с собачьими памперсами. Уверен, Дэнни обязательно позаботится обо мне и купит сумку-коляску для транспортировки собак, неспособных самостоятельно волочь свою задницу, – такие я не раз видел на улице – когда дело совсем подойдет к концу... И сделает это от любви, конечно» [2, с. 5]. Приведенная цитата подтверждает прямой, самокритичный характер Энцо и его любовь к хозяину, автогонщику Дэнни.

Любящие люди (и, как свидетельствует роман, не только люди) перенимают характер тех, кого они любят. Речь Энцо насыщена объяснениями на языке гонок. Пёс разделил с хозяином Дэнни это увлечение. Он знаком со многими техническими особенностями вождения: «Гонщики утверждают, что машина едет туда, куда смотрят глаза. Если гонщик, когда его машину начинает разворачивать и она уходит из-под его контроля, не оторвет взгляд от стены, он непременно ней встретится; гонщик, который, почувствовав, что с колеса слетела покрышка, тем не менее продолжает смотреть на трассу, справится с ситуацией. Ваш автомобиль едет туда, куда вы смотрите. Второй вариант фразы: то, что ты проявляешь, находится впереди тебя. Это правда, я знаю. Гонки никогда не врут» [2, с. 66-67].

Увлечение гонками становится не просто хобби Энцо, но и его жизненной философией: «Качества истинного чемпиона проявляются не в умении торжествовать победу, а в способности преодолевать препятствия, особенно те, которые сам создал, и добраться до торжества. Герой без недостатка неинтересен ни аудитории, ни вселенной, основанной прежде всего на конфликте и противодействии, ибо всякий объект в ней сталкивается с непреодолимой силой, потому и движется» [2, с. 105].

Автор никогда не забывает, что поручил рассказать историю собаке, а не человеку. Различие в мировосприятии между людьми и животными не стирается на протяжении всего повествования. Например, Энцо говорит: «Жесты – это всё, что у меня есть» [2, с. 5]. В арсенале собаки есть только жесты, но не слова – во всяком случае так их воспринимают люди. Однако в критические моменты умение выразить

своё мнение посредством жестов играет решающую роль и производит на хозяина Энцо большее впечатление, чем слова, которые ему говорят другие люди. Так, Энцо удается «отговорить» хозяина подписывать документы, подтверждающие отказ от родительских прав. Пес, преодолевая боль, отбирает документы у хозяина, топчет их лапами и в конце концов мочится на них. В своих поступках Энцо непреклонен и принципиален, в отличие от хозяина, однако демонстративный поступок собаки позволяет Дэнни переоценить ситуацию, сделать правильный выбор и «вернуться на трассу». Эта сцена описана просто, но дает ясное представление, насколько прочна связь между собакой и человеком.

Повесть Редьярда Киплинга «Ваш покорный слуга пёс Бутс» начинается с описания темы прогулки: в парке гуляют мужчина и женщина, а за ними бегут их собаки. В этой сцене на первый взгляд нет ничего необычного. Но глубокую индивидуальность повествованию придает то, что все описывается со стороны пса Бутса. Иллюзию того, что рассказ действительно написан животным, создает манера речи рассказчика, простой и ясный стиль, выражение мыслей через типично «собачьи» понятия: «Повелитель-хозяин у меня отличный. Каждый день у нас с ним бывает «прогулка-в-парке-на-поводке». Это здорово, потому что хозяин говорит: «– Спущу тебя с поводка, как только дойдем до газона». И он ещё ни разу не нарушил слова. И вот однажды он спустил меня с-поводка-на-газоне, и я увидел другого шотландского терьера, которого тоже спустили с-поводка-на-газоне. Я спросил: «– Имя?» Он говорит: «– Слипперс». Ничего себе компания, думаю: я – сапожки, а этот – тапочки. Больше я подумать ничего не успел, потому что теперь он спросил: «– Имя?». Я говорю: «– Бутс». Он говорит: «– Я Отличный Пёс. А Повелитель у меня мисс». Я тут же сообразил: это вон та девушка поодаль. И я ему ответил: «– Я Пёс-Ещё-Отличнее. А Повелитель мой – хозяин». Потом мы закружили друг за другом на цыпочках. Потом мы подрались. Потом «нас-как-следует-выдрали-и-поделом!» [3, с. 3].

Мастерство Киплинга заключается в умении поместить простые, продиктованные рефлексом мысли своего героя в простую, но не примитивную форму изложения. Бутс не углубляется в философские размышления, как Энцо. Он лишь повествует о том, что с ним случается, и не ищет в этом философской подоплеки: «Ведёшь себя плохо, получаешь сахар. А когда готов поделиться с другом последней костью, получаешь Взбучку. Нет, это никуда не годится!..» [3, с. 9].

Таким образом, на примере произведений Стайна и Киплинга, изложенных от лица собак, в данной статье выявлены такие особенности животного-повествователя, как объективность и необременённость стереотипами. Рассказчики не излагают ничего сверхъестественного, но их мысли обретают новый смысл, так как они воспринимаются читателем как мировоззрение отличного от него самого существа. Прием «ненадежного повествователя» позволяет автору отстраниться от прямого выражения своих идей, наделяя ими повествователя-животного.

Целью авторов таких произведений является создание равноправного диалога между рассказчиком и читателем. Гарт Стайн, Редьярд Киплинг и другие писатели, работающие в этом направлении, нашли баланс между действительными поведками животных и воображением. Именно благодаря единству сложного и простого истории от лица животных любимы и детьми, и взрослыми.

Список использованной литературы

1. Шмид В. Нарратология / Вольф Шмит. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с. **2. Стайн Г.** Гонки на мокром асфальте / Гарт Стайн. – М. : АСТ, 2010. – 288 с. **3. Киплинг Р. Д.** Ваш покорный слуга пёс Бутс / Редьярд Джозеф Киплинг. – М. : Глобулус, 2003. – 144 с. **4. Маланова С. М.** Тенденции развития повествовательной структуры современного прозаического текста: монография / С. М. Маланова. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Ушинского, 2007. – 151 с. **5. Blackwell M.** The secret life of things / Mark Blackwell. – Crunbury : Rosemont Publishing & Printing Corp., 2007. – 369 p.

Григор'єва І. В. Оповідачі-тварини в англійській літературі

Ця стаття присвячена проблемі «ненадійний оповідач», виявленню особливостей розповіді від особи собаки у двох творах англійської літератури: романі Гарта Стайна «Гонки на мокрому асфальті» і повісті Ред'ярда Кіплінга «Ваш вірний слуга пес Бутс», знаходженню відмінностей між твариною- і людиною-оповідачами, аналізу методів, що використовуються авторами під час опису мислення собаки, знаходженню переваг «ненадійного оповідача» у порівнянні з традиційними.

Ключові слова: ненадійний оповідач, наратор, описова стратегія.

Григорьева И. В. Повествователи-животные в английской литературе

Данная статья посвящена проблеме «ненадежного повествователя», выявлению особенностей повествования от лица собаки в двух произведениях английской литературы: романе Гарта Стайна «Гонки на мокром асфальте» и повести Редьярда Киплинга «Ваш покорный слуга пёс Бутс», нахождению отличий между повествователем-животным и человеком, анализу приемов, применяемых авторами при описании образа мыслей собаки, нахождению преимуществ «ненадежного повествователя» по сравнению с традиционным.

Ключевые слова: ненадежный повествователь, наратор, повествовательная стратегия.

Grygorieva I. V. It-narrators in English Literature

This article is dedicated to the problem of unreliable speaker, the detection of the peculiarities of dog's speech in the novel by Gert Stein "The Art of Racing in the Rain" and in the story by Rudyard Kipling "Thy Servant a Dog", the finding of distinctions between animal and person narration, the analysis of methods, which are used by authors during the description of dog's mind, the finding of advantages of unreliable speaker comparing to the traditional.

Key words: unreliable speaker, narrator, the narrative strategy.

УДК 811.111-1.09 "1914/1918"

Diachenko T.S.

THE GREAT WAR'S "TRENCH POETRY"

A keen interest in the literature connected with the First World War aroused many times during the 20th century as it is considered to be a critical moment in the development of English literature. The First World War or the Great War was the first military conflict in history that evoked the widest possible spectrum of literary responses, ranging from enthusiastic patriotic affirmation to disillusioned *reductio ad absurdum*. War and all that followed it, created a new public mood substantially different from the previous one, and the poetry was the first to respond to these changes. The feeling of comfortable life of the preceding period disappeared. Under the direct influence of war, the world of Georgians began to appear as anachronism, and imagist's ivory tower showed the fragility.

From the poets of senior generation only Thomas Hardy actively responded to the war. This event seemed to be not strange for the poet. The long study of European wars of the preceding century helped him to feel its approach. He thought it was necessary to release the feeling of Patriotism from the narrow value given to it in the past.

Horrors of trench life and battlefields are not shown in Hardy's works as they are shown in the "poetry of trenches" but Hardy's works are full of depth, showing wisdom of mature mind, strongly developed sense of history, philosophical depth and authentic democracy.

The objective of this article is to describe the peculiarities of the Great War's "Trench poetry", as well as to analyze the thematic differences in poetry of the representatives of the movement – the "Trench poetry".

"Trench poets" saw the war from another distance, than Hardy did, it certainly influenced their poetry. The "poetry of trenches" was created by young poets, their reaction to the war was more stormy, death tore off on a half-word many of them: Robert Nicholas, Rupert Brooke, Wilfred Owen, Isaac Rosenberg are just a few names to mention. Beside these major trench poets and conscious artists, scores of other names of trench soldiers could be

added, whose shock erupted into verse, and whose poems have still remained in manuscript or were printed in cheap rare editions. Some of them have been (and more or less deservedly) salvaged from oblivion. These soldier poets were the first to experience the radical innovations, the breakdown of the old forms and norms of warfare as mirroring the final breakdown of all the crumbling forms and norms, that “Crisis of European Civilization” which shattered all the brittle traditional beliefs. They experienced the War as a meaningless gap in time and history, raising their very personal and subjective experience to the rank of general philosophy. They belonged to what Gertrude Stein and Ernest Hemingway termed “the lost generation”. Their pitiful or angry exposure of the absurdity of the Great War, as revealing the absurdity of life and death in general, proved a signal contribution to the breakthrough of literary ‘Modernism’. The development of “trench poetry” includes two basic stages: early (1914 - 1915) and mature (1916 - 1918). Most of “trench poets” were “Georgians” – Siegfried Sassoon, Rupert Brooke, I. Rosenberg, R. Graves. Georgian poets displayed poetic realism or truth to life. “Trench poetry” proper could only be written under the shock of the immediate experience of that radically new kind of warfare: either in the trenches themselves (as in the case of Isaac Rosenberg, who had only one brief leave in his twenty months at the front), or in hospital or immediately after the War (as in the case of Edmund Blunden, who survived sane), or in mental homes (as in the case of Ivor Gurney, who survived insane and relived his experience until his death in 1937). The freshness of this shock did not allow the trench poets to gain distance to their experience of total chaos, to relate it to new metaphysical or anthropological concepts, to discern new purposes in self-sacrifice and war. The poetry of the First World War may not have been explicitly modernist in form and technique, as most of its poets had their intellectual roots in the 19th century [1, p. 219].

The most popular themes of this period were the Englishness, faithful adherence to Motherland, willingness to protect the country and to fight up to the last minute. Its Englishness consisted rather in an extremely articulate consciousness of the beauty of the English landscape, its ancient villages and declining rural crafts. One of the causes of the later reaction against Georgianism was its failure to take note of urban and industrial manifestations, except by way of protest [2, p.20]. Such themes are evident in works by Rupert Brooke who thanks God for giving him a chance to fight on the battlefield (“Peace”). His poems are full of romantically elevated ideas about war of young draftees first heading for the front-rank [3, p.1826]. The poet died at the beginning of the War but left a visible mark in “poetry of trenches”: “Now, God be thanked Who has watched us with His hour, / And caught our youth, and wakened us from sleeping, / With hand-made sure, clear eye, and sharpened power, / To turn, as swimmers into cleanness leaping /...” [3, p. 1830], or the beginning of one of his most popular sonnets “The Soldier”: “If I should die, think only this of me: / That there's some corner of a foreign field / That is forever England” [3, p. 1827].

It is of interest to compare Brooke's sonnet with the poem of Hardy "Drummer Hodge", to feel the marked distinction in the interpretation of the theme. Hardy grieves about the vainly ruined life, and in Brooke's sonnet death of soldiers causes only the stream of the warmest remembrances about old kind England, washed by the rivers, shined of the sun, strewed by bright colours.

A.E. Housman's work collection "A Shropshire Lad" (1896) also shows us love to the Motherland and its beauty. In a short poem from this collection the poet writes: "In the morning, in the morning, / in the happy feel of hay, / Oh, we looked at one another / In the light of day, / In the blue and silver morning, / In the haycock as we lay, / Oh, we looked at one another / And we looked away" [2, p. 20].

But a special interest is presented by the fact that all these romantic themes were only at the beginning of the War. Poets were more excited than terrified but then their feelings changed completely. Time had passed and lots of poets changed their opinion, considering the war as something bloodthirsty, cruel, senseless. Every thought, every feeling is shown in their works. The brutally different world of trenches, in which Siegfried Sassoon found himself in 1917, is memorably described in his works [3, p. 1831]. The war is full of aggression and conquest. Pity, a compassion to soldiers, "citizens of dull possessions of Death" neighbour in poems of Sassoon with the hatred of "staff heroes of rear", to the growing fat smart dealers, feathering their nests on war. Sassoon's belief is that someone must be responsible for everything. And the poet adds to his "black" list of untalented military leaders ("The General"), politicians and sales scribblers, lying about war ("To Any Dead Officer", "Battle to the End"), benedictory murders ("They"), ladies-patriots ("Glory of Women"), intellectuals stuck in snobbery ("Concert Party"), and ordinary philistines. Sassoon follows the realistic tendencies of Byron's satire – a warfare prosecution unites with defence in his verses, invective with a complaint, sadness with caustic irony. Front and rear are contrasted in many of his poems. The false heroic spirit is exposed in a poem "They", in which in the form of the a dialogue between a bishop, promising recruits a real change in their fate and glory, and front-line soldiers returning and reporting about real striking changes, which happened with everyone who took part in the war activities: "The Bishop tells us: 'When the boys come back / 'They will not be the same; for they'll have fought / 'In a just cause: they lead the last attack / 'On Anti-Christ; their comrades' blood has bought / 'New right to breed an honourable race, / 'They have challenged Death and dared him face to face.' / 'We're none of us the same!' the boys reply. / 'For George lost both his legs; and Bill's stone blind; / 'Poor Jim's shot through the lungs and like to die; / 'And Bert's gone syphilitic: you'll not find / 'A chap who's served that hasn't found some change. / ' And the Bishop said: 'The ways of God are strange!'" [3, p. 1832].

Robert Nicholas' remarkable collection of poems "Ardors War and Endurances" also gives a sustained and balanced account of what modern is.

His most famous poem "Assault" is full of universal appeal: "The beating of the guns grows louder. / "Not long, boys, now." / My heart burns whiter, fear fuller, prouder; / Hurricanes grow / As guns redouble their fire" [4, p. 145].

The most admirable thing is that the above lines render the impressionistic onomatopoeia of battle in a jerky style that provides truth and vividness to the description of the assault. We find a very apt and revealing description of the trench fighting in the following lines from his poem "Battle" that shows the predicament of numberless soldiers fighting from the trenches, and enduring the stench: "No sound in all the stagnant trench / Where forty standing men / Endure the sweat and grit and stench, / Like cattle in a pen. / Sometimes a sniper's bullet whirs / Or twangs the whining wire, / Sometimes a soldier sighs and stirs / As in hell's frying fire" [4, p. 123].

The poetry by Robert Nicholas might be considered quite instructive for the contemporary age taking into consideration military conflicts in Iraq, Afghanistan, the Middle East or Northern Africa.

As for the works of one of the best known poets Isaak Rosenberg, we may say that the war played the role of catalyst in the developing of his work. The fierce apprehension of the physical reality of war, the exclamatory directness of the language, and the vivid sense of involvement distinguish his poems from those of other war poets. Naturalistic shaking details reminding expressionist grotesques (he was also a talented artist, thus having visual perception of war) play a determining role in his verses. "Break Of Day In The Trenches" is a meditation-philosophical poem, in which the character of "sardonic rat", bustling from a trench to a trench among the "powerful bodies of the athletes" forever becalmed by death, arises up as the real detail of military life. Sassoon, Aldington, Owen wrote about rats as well. The real awful truth is that such a rat is happier than those who lie under it. Rosenberg likes to connect opposite points, contrasting characters and concepts: their interface shows the unnaturalness of what is going on. In the poem "Marching (As Seen From the Left File)" the poet specifies on the main anomaly of war: people become a part of callous military machine. He sharply perceives automatism of motions of soldiers on a march; this detail noticed by an artist symbolizes depersonalization of human beings that is especially evident at the war. War poems frequently describe scenes of misplaced, mad mirth. There was the infernal grin in the faces of soldiers who died in greatest pain, and there was the frequent dementia due to shell-shock and gas-raids. But these appeared as mere related symptoms of a more universal disease, the total loss of order. Works of Isaac Rosenberg are the most visionary, consciously uncoordinated poems evoking scenes of trench life as "a demons' pantomime" with men "flung on the shrieking pyre", with "grinning faces" and "yelling in lurid glee". In 'Dead Man's Dump', the person wildly addresses the mad earth, which war formerly seen as the divine seed ground of the dialectics of birth, death, and resurrection: "Maniac Earth! howling and flying, your bowl / Seared by the jagged fire, the iron love, / The impetuous storm of savage love. /

Dark Earth! dark Heavens! swinging in chemic smoke, /What dead are born ..."[3, p. 1841].

Poems by Wilfred Owen are haunted with obsessive images of blinded eyes ("Dulce et decorum Est) and the months of hell ("Miners and Strange Meeting"). The distinctive music of later poems owes much of its power to Owen's mastery of alliteration, onomatopoeia, assonance, half - rhyme and the pararhyme that he pioneered. The poem "Anthem for Doomed Youth" shows us the war steeped in a jingoism that hid the realities of what was going on. "Anthem for Doomed Youth," along with Owen's other poems, brings the reader right into the normally hidden senselessness of this fighting, and the brutality, too. And the poems hold that horror-filled image up next to the more patriotic versions of war we get at home, so the reader could see how different, and how terrible, the war really is.

"Anthem for Doomed Youth": / What passing-bells for these who die as cattle? /Only the monstrous anger of the guns. / Only the stuttering rifles' rapid rattle /Can patter out their hasty orisons. / No mockeries now for them, no prayers nor bells; / Nor any voice of mourning save the choirs, – / The shrill demented choirs of wailing shells; / And bugles calling for them from sad shires. / What candles may be held to speed them all? / Not in the hands of boys but in their eyes / Shall shine the holy glimmers of goodbyes. / The pallor of girls' brows shall be their pall; / Their flowers the tenderness of patient minds, / And each slow dusk a drawing-down of blinds" [3, p. 1850].

To sum up, the Great War might be said to be the country's first true introduction to trench warfare and the poems that came out of it in those times expressed the true horror of the war. Trench poets had different literally opinions concerning the war but shared much common at the same time. W. Owen put it neatly in his rough drafts of the would-be Preface: "My subject is War, the pity of War. The Poetry is the pity. Yet these elegies are to this generation in no sense consolatory. They maybe to the next. All a poet can do today is Warn" [5, p. 118-119]. Many of the poems have found a place in many people's hearts, even decades after they were written. The fact that the great bulk of the poetry was penned by very young people makes their poetry even more extraordinary.

References

1. **Кеннет Б., Фабио М.** Обзор английской и американской литературы = Focus on English and American Literature / Б. Кеннет, М. Фабио.— М.: Айрис – пресс, 2003. — 400с. 2. **Леонова Н.И., Никитина Г.И.** Английская литература 1890-1960 — 2-изд. / Н.И. Леонова, Г.И. Никитина. — М.: Флинта, Наука, 2000.— 144 с. 3. **Abrams М.Н.** The Norton Anthology of English Literature/ М.Н. Abrams.— London, New York, 1983. — 2453 p. 4. **Супрун Л.А.** Учебное пособие по зарубежной литературе для школ с углубленным изучением английского языка/ Л.А. Супрун. — Донецк: Центр подготовки абитуриентов, 1999 — 128 с. (на англ. яз) . 5. **English Poetry 1918-1960.** Selected with introduction and Notes

by Kenneth Allott. — London.; Penguin Books, 1983. — 412 p. 6.
Шестаков В.В. Английская литература и Английский национальный характер/ В.В. Шестаков. — Нестор-История, 2010. — 321 с.

Дяченко Т.С. Англійська «Окопна Поезія» Першої Світової війни.

У статті розглядаються особливості «Окопної Поезії» Великобританії. Проаналізовано зв'язок між військовими віршами різних представників цього часу, вплив військових подій на процес написання віршів. Увага акцентована на тематиці віршів, які були написані у різні етапи війни.

Ключові слова: вірш, війна, поезія, тематика.

Дяченко Т.С. Английская «Окопная Поэзия» Первой Мировой войны.

В статье рассматриваются особенности «Окопной Поэзии» Великобритании. Анализируется связь между военными стихотворениями разных представителей этого времени, влияние военных событий на процесс написания стихотворений. Внимание акцентировано на тематике стихотворений, которые были написаны на разных этапах войны.

Ключевые слова: стихотворение, война, поэзия, тематика.

Diachenko T.S. The Great War's "Trench Poetry".

The article is devoted to the question of "Trench Poetry" in Great Britain. The peculiarities of "Trench Poetry" are analyzed. The connection between war poems of different representatives of this time, the war influence on the process of writing poems is analyzed. The attention is kept on the themes of poems which were written at different stages of the war.

Key words: poem, war, poetry, theme.

УДК 811.161.1'42

Зуева Ю. В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Актуальность статьи обусловлена тем, что в современном языкознании возрос интерес к исследованию фольклора с позиций лингвистики. Данная работа позволяет получить представление об организации пространства и времени в русских народных сказках с языковой точки зрения. Основной целью статьи является анализ организации и сущности художественного пространства и времени в русских народных сказках.

В словаре В.И. Даля сказка определяется как «вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание». Там же приводятся несколько пословиц и поговорок, связанных с этим жанром фольклора: Либо дело делать, либо сказки сказывать. Сказка складка, а песня быль. Сказка складом, песня ладом красна. Ни в сказке сказать, ни пером описать. Не дочитай сказки, не кидай указки. Сказка от начала начинается, до конца читается, а в середине не перебивается. Уже из этих пословиц ясно: сказка – вымысел, произведение народной фантазии – «складное», яркое, интересное произведение, имеющее определённую целостность и особый смысл.

В науке о фольклоре долго был распространён взгляд на сказку как на совокупность всех видов и форм устной прозы: такое понимание сказки некогда входило и в учебную литературу. Ю.М. Соколов считал возможным называть сказкой любой устный рассказ: «Под народной сказкой в широком смысле этого слова мы разумеём устно-поэтический рассказ фантастического, авантюрно-новеллистического и бытового характера» [1, с. 292]. Скоро заметили изъян в таком определении. Под него подходили не только сказки, но и легенда, быличка, предание и т.д. К.С. Аксаков в XIX веке отличил сказку от повествовательных песен. По его мнению, вымысел повлиял на содержание, на изображение в сказках места действия, на характер действующих лиц: «В сказке очень сознательно рассказчик нарушает все пределы времени и пространства, говорит о тридесятом царстве, о небывалых странах и всяких диких странах» [2, с. 399].

Русская сказка в настоящее время представляет огромный материал для всестороннего изучения наукой. Среди важнейших аспектов, определяемых сказкой, заметный интерес исследователей лингвистики представляет понимание русской сказкой организации и сущности пространства и времени, наполнения их глубинным смыслом.

Во всех сказках используется вымысел, который традиционно восходит к глубокой старине. Динамика развития таких повествований основывается на стремлении героя к осуществлению своей цели путём преодоления невероятных трудностей с помощью волшебных предметов и животных-помощников. Вся динамика развития дальнейшего повествования основана на его стремлении. Чем ближе конец повествования, тем острее и напряженнее становится борьба. Очень часто, подведя героя к исполнению желанной цели, сказочник вновь возвращает его к тому положению, с которого он начал свою борьбу. Начинается новый цикл приключений и поисков [1].

Из этого сразу видно, что сюжет не связан и не может быть связан с действительностью. Сказочное время и пространство не выходят за пределы сказки. Они целиком замкнуты в сюжете. Пространства и времени как бы нет до начала сказки и нет по её окончании. Сказка начинается как бы из небытия, из отсутствия времени

и событий: «жил да был», «было у царя три сына», «давным-давно», «в некотором царстве, в некотором государстве, жил был царь» [3].

Из этих примеров мы также видим и условность пространства и времени, так как формула «жил-был» не даёт нам точной отнесённости к какому-то времени. Тем не менее можно видеть, что действие отнесено к прошлому. Это выражается грамматически, то есть формой прошедшего времени глаголов «жить» и «быть». Следовательно, прошлое, определяемое только грамматически, не определено в общем потоке истории, замкнуто и как бы воспроизводится в каждом новом исполнении, благодаря чему усиливаются изобразительные стороны сказки. Второй пример указывает ещё и на условность пространства: непонятно, в «царстве» ли это произошло или в «государстве».

Заканчивается сказка не менее подчёркнутой остановкой сказочного времени; сказка кончается конструкцией наступившего «отсутствия» событий: благополучием, свадьбой, пиром и смертью злодея: «стали они жить-поживать да добра наживать...» («Перышко Финиста ясна сокола»), «жили они долгие лета, в любви и согласии», «Горе потонуло, а купец стал жить по-старому, по-прежнему» («Горе»); «А царевич поехал к отцу, выпросил разрешения и женился на купеческой дочери, и стали они счастливо жить-поживать, да добра наживать» («Оклеветанная купеческая дочь») [4]. Мы уже не можем предположить, что будет дальше происходить с этими персонажами. Заключительное благополучие – это конец сказочного времени.

Выход из сказочного времени в реальность совершается и с помощью саморазоблачения рассказчика: указанием на несерьёзность рассказчика, на нереальность всего им рассказанного, снятием иллюзии: «И я там был, пиво пил – по усам текло, в рот не попало; дали мне колпак – стали в шею толкать, дали мне шлык – я в подворотню шмыг» («О Горе-горягине Даниле-дворягине»), «На том пиру и я был, мёд-вино пил, по устам текло, да в рот не попало; тут меня угощали: отняли лоханку от быка да налили молока; потом дали калача, в ту ж лоханку помоча. Я не пил, не ел, вздумал упираться, со мной стали драться, я надел колпак; стали в шею толкать» («Иван Быкович»), «Говорят, в старину все такие-то удалыцы рожались, а нам от них только сказочки остались» («Безногий и безрукий богатыри»), «Лутоня наелся донельзя, залез на палаты и уснул. Когда он проснётся, тогда и сказка моя дале начнётся, а теперь пока вся» («Лутонюшка») [4].

Сказка рассказывает о прошлом, о том, что где-то и когда-то было, а это предполагает, что для нее характерно время прошедшее, и оно имеет в этом жанре ряд особенностей. Традиционное же изображение времени в сказке сильно нарушено.

Время в сказке развивается только в одном направлении и никогда не возвращается назад, поэтому в сказке, как отмечают Д.С.Лихачёв и В.Я. Пропп, никогда нет статических описаний. Описание в сказках, по их мнению, даётся в динамике, в действии.

«Повадилась к царю Ваславу в сад летать жар-птица; на ней перья золотые, а глаза восточному хрусталу подобны. Летала она в тот сад каждую ночь и садилась на любимую Васлава-царя яблоню, срывала с неё золотые яблочки и опять улетала...» («КозьмаСкоробогатый») – демонстрируется активное описание, попутное действиям жар-птицы.

Порой описания даются такими существительными, которые «стремятся» превратиться в глаголы: «...едет мимо мясных лавок – шум, брань, толпа народу...» («Волшебное кольцо»).

Природа также описывается только в движении, и движение это участвует в развитии действия. М.К. Азадовский пишет: «Сравнительно мало развиты в сказке пейзажи, образы природы. В традиционной поэтике сказки пейзаж играет самую незначительную роль и обычно бывает едва только замечен» [5, с. 114]. Значит, время в сказке не останавливается для описания. Оно равномерно движется во время всего рассказа.

Но чаще всего описания заменяются устойчивыми оборотами: «добрый молодец», «красна девица», «чисто поле», «широко раздолье».

Время в сказке очень тесно связано с сюжетом, но отсчет его ведется от одного эпизода к другому. Время отсчитывается от последнего события: «через год», «через день», «на следующее утро». Перерыв во времени – пауза в развитии сюжета.

«Другая ночь приходит. Средний брат тоже не едет ночевать на могилу... На третью ночь Иванова очередь...» («Сивко-Бурко»).

«На другую ночь пошёл опять на охоту. Попадается ему навстречу лисичка...» («КозьмаСкоробогатый»).

Как правило, данные формулы – трёхкратного повторения. Повторяемость эпизодов замедляет развитие действия. Это, в свою очередь, противоречит убеждению о равномерности развития сюжета народной сказки. Э.В.Померанцева пишет о том, что традиционные формулы в сказке, с одной стороны, придают ей затейливый, разукрашенный характер, а с другой – служат одним из приёмов замедления её повествования. Традиционные формулы – «утро вечера мудренее», «день коротается, к ночи подвигается», «едет далёким-далеко, высоким-высоко» – и разграничивают, и связывают эпизоды сказки. Формулы «долго ли, коротко ли...» или «скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается...» отмечают явно ощущаемое расхождение событийного времени со временем рассказа об этих событиях. Эти формулы подчеркивают стремление соблюдать единство времени: времени исполнения и времени, которое должны были занимать сами события. Перерывы в развитии действия маскировались всяческими присказками. Но, естественно, единство достигалось лишь условно [5].

Следует также отметить, что время в сказке обладает особой своеобразной скоростью. Событие может совершаться тридцать лет три года, а может произойти и в один день. При этом как таковой разницы нет. Герои не скучают, не томятся, не болеют. Реальное время над ними

не властно, важно только время событийное. Есть только последовательность событий, и именно эта последовательность и есть художественное время сказки.

Восприятие пространства русской сказкой обладает рядом особенностей. Сказка являлась моделью устройства мира. В ней все пространство насыщено философским смыслом, определяется конструкцией земного и небесного мира, взаимоотношения и переплетения этих миров. Тем самым, сказке свойственен некий мифологический синкретизм восприятия картины мира. В сказках волшебные пространственные объекты являются неосознанным внутренним психологическим восприятием окружающего целостного мира. Сказки объясняют как сотворение мира – космогенез, так и его дальнейшее развитие. Возникновение мира может происходить различными волшебными способами: путем разворачивания (идея мирового яйца), ткачества, кования [6, с. 26]. Используемые в сказках волшебные образы (животные, явления природы) разграничивают и определяют пространственную принадлежность. В силу того, что испокон веков русское государство отличалось наличием огромных территорий, и отечественная фольклорная традиция не могла не возвеличить этот факт.

Выдающийся русский ученый Д.С. Лихачев, исследуя в своих работах художественное пространство русских сказок, пришел к следующему выводу: «Пространство сказки необычайно велико, оно безгранично, бесконечно, но одновременно тесно связано с действием, не самостоятельно, но и не имеет отношения к реальному пространству» [7, с. 132].

Одна из основных черт внутреннего мира русской сказки – это малое сопротивление в ней материальной среды, «сверхпроводимость» ее пространства. А с этим связана и другая сказочная специфика: построение сюжета, системы образов. Стоит определить, что же такое «сопротивление среды». Д.С. Лихачев говорит об этом так: «Любое действие в художественном произведении может встречать большее или меньшее сопротивление среды. В связи с этим, действия в произведении могут быть быстрыми или заторможенными, медленными. Они могут захватывать большее или меньшее пространство. Сопротивление среды может быть равномерным и неравномерным. В связи с этим, действие, наталкиваясь на неожиданные препятствия, или не встречая препятствий, может быть то неровным, то ровным и спокойным. <...> Для одних произведений будет характерна легкость осуществлений желаний при низких потенциальных барьерах, для других – затрудненность и высота потенциальных барьеров» [8, с. 630].

В русской сказке сопротивление среды почти отсутствует. Для героев характерно передвижение с огромной скоростью, путь почти всегда нетруден и легок: «Ехал он, ехал, ехал дорогою широкою – и вдруг наехал на перо Жар-птицы» («Жар-птица и Василиса-царевна»),

«Покричала Баба Яга, пошумела, потом села в ступу и помчалась в погоню. Пестом погоняет, помелом след замечает» («Баба Яга»). Препятствия-сюжетные, но не природные. Поэтому так часто в сказке встречается формула «сказано-сделано». Ко всему прочему, герои не знают колебаний. Все решения героев скоры, принимаются без раздумий. «Собрался Иван в путь-дорогу, отвалил от берега и скоро нагнал своих братьев» («Соль»). Герой достигает целей легко, он не знает неурядиц, болезней, усталости, дорожных неудобств. Даже дорога обычно перед ним «широкая» и «прямоезжая». Только если вдруг в сюжете появляется противник, тогда дорога может стать заколдованной, а на море вдруг поднимется буря. Это говорит о том, что сопротивление всегда обусловлено сюжетом, оно функционально. «Достала девочка гребень и бросила через правое плечо. Вырос тут лес, дремучий да высокий: корни у деревьев на три сажени под землю уходят, вершины облака подпирают. Примчалась баба-яга, стала грызть да ломать лес. Она грызет да ломает, а девочка дальше бежит» («Баба Яга»). Именно поэтому ничего в сказке не мешает развитию сюжета, здесь нет затруднений действия. Расстояния так же не мешают, а напротив придают некую пафосность, прибавляют масштабности.

Сказки насыщены идеями постоянных пространственных изменений, текучестью, движением, герои сказок то и время меняют свое местоположение. Пространство характеризуется отсутствием четких границ между различными мирами (небесным, земным, осязаемым и субстанциональным) и их взаимопроникновением. Сказки рушат какие либо логичные представления о пространстве, физические законы и алгоритмы формальной логики сказочному волшебному пространству изначально чужды. С другой стороны, идея текучести и безграничности соседствует с представлением людей о бесконечности, сложности и иллюзорности самого реального мира и его постоянной изменчивости. [9, с. 104]

Пространство во многом не воспринимается людьми в силу его постоянного изменения, преобразования. Сам процесс развития сказочного сюжета можно рассматривать как бесконечное движение и расширение пространства: «Динамическая легкость сказки ведет к крайнему расширению ее художественного пространства» [7, с. 131]. Легкость преодоления пространства объяснима во многом с особенностями национального менталитета и мировидения. Широта земель, огромные просторы горизонта не вселяют в героев страх, а скорее манят и интригуют своей загадочностью. Преодоление ими сказочного пространства в некотором смысле созвучно с постоянным процессом освоения земель. Отражается легкость также в простом понимании героев друг друга, в том, что растения и звери могут говорить, а люди их понимать. Сам герой не только легко передвигается, но и превращается в предметы, в зверей и т.п., неудачи его – всегда результат собственной ошибки, непослушания или забывчивости.

Легкость, с которой в сказке совершаются действия, находится также в тесной связи с волшебством сказки. Получается, что в сказке нет не только сопротивления среды, но и наоборот присутствуют всевозможные предметы волшебства (ковер-самолет, скатерть-самобранка, волшебное зеркальце). К таким волшебным помощникам относятся также и звери (серый волк, конек-горбунок).

Перемещение героев в сказке принимает таинственный, полный неожиданности путь. Многие исследователи русских волшебных сказок обращали внимание на использование завораживающих, порой алогичных характеристик места действия событий: «Путешествие героя понимается как мысленный путь в иной, таинственный и неведомый мир, представления о котором отображены также большим количеством нарицательных сочетаний с пространственным значением (в некотором царстве, за тридевять земель, в тридесятом государстве и другое)» [10, с. 12]. При этом каждый подвиг совершается на новом месте. Так, например, в «Сказке об Иване-царевиче, Жар-птице и Сером волке» действие происходит «в некотором царстве, в некотором государстве». Именно там Иван совершает свой первый подвиг – находит перо Жар-птицы. А уже для второго подвига он едет «туда, сам не зная куда» (достает для отца жар-птицу). Из места второго он снова едет «за тридевять земель» для совершения своего следующего подвига (достает для царя Долмата коня), а затем снова перемещается в новые тридевять земель для четвертого подвига (похищает Елену Прекрасную для Афрона).

Большинство таких нарицательных сочетаний принимают устойчивый повторяющийся характер. Они используются во многих сказках. Это обстоятельство не отдаляет сюжеты, а скорее делает «тридесятые царства» близкими и родными.

В сказке мы встречаем борьбу сообразительности, борьбу намерений, волшебных сил и колдовства. «А лиса наварила манной каши размазала по тарелке<...>Журавль стук-стук носом по тарелке, стучал, стучал–ничего не попадает! А лисица лижет себе да лижет кашу, так все сама и съела», «На другой день приходит лиса к журавлю, а он приготовил окрошку, наложил в кувшин с узким горлышком, поставил на стол и говорит. <...>Лиса начала вертеться вокруг кувшина. И так зайдет, и эдак, и лизнет его, и понюхает-то, –никак достать не может: не лезет голова в кувшин. А журавль клюет себе да клюет, пока все не съел» («Лиса и Журавль»).

Намерения сталкиваются главным образом не с силами природы, а с другими намерениями, часто немотивированными. Поэтому препятствия в сказке почти всегда внезапны. «На дворе стало темно – вдруг выскочил из-за кустов большой серый волк и бросился на коня Ивана-царевича. Не успел царевич и за меч схватиться, как волк разорвал коня надвое и снова исчез в кустах» («Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и сером волке»).

Все, что герой совершает, он совершает вовремя. Герои как будто ждут друг друга. Если герою нужно к царю, он садится на коня и едет. При этом царь уже ждет его, не приходится ни ждать, ни просить принять. «Иван – купеческий сын сошел в город и отправился к тамошнему царю<...>Тотчас доложили про его приход государю; царь его позвал и спрашивает...» («Соль»), «Обидно это ему показалось; собрался и пошел царя смотреть. Пришел во дворец. Царь спрашивает...» («Мудрые ответы»).

В борьбе, в поединке герои так же не оказывают друг другу долгого сопротивления. Да и побеждает, в основном тот, кто ловчее, хитрее, умнее, а не превосходящий по силе. «Стала Машенька думать, как ей от медведя убежать<...>Думала она, думала и придумала.<...>Напекла она пирожков, достала большой-пребольшой короб<...>сейчас же залезла в короб, а на голову себе блюдо с пирожками поставила. Вернулся медведь, видит – короб готов. Ввалил его на спину и пошёл в деревню» («Маша и медведь»).

В результате исследования выявлено, что организация художественного пространства и времени в русских народных сказках представляет собой замкнутую сюжетом систему, в которой пространство и время тесно связаны и не могут существовать отдельно друг от друга. Время в сказке объединено с сюжетом: последовательность событий и есть художественное время сказки. Время всегда последовательно движется вперед, никогда не возвращается назад и не выходит за пределы сказки. Пространство сказки необычайно велико, но одновременно тесно связано с действием, не самостоятельно, но и не имеет никакого отношения к реальному пространству. В русской народной сказке сопротивление среды почти отсутствует и ничего в сказке не мешает развитию сюжета.

Список использованной литературы

1. Соколов Ю.М. Русский фольклор / Ю.М.Соколов. – М., 1938.
2. Аксаков К.С. Собрание сочинений / К.С. Аксаков. – Т. 1. – М., 1861.
3. Русские народные сказки в обработке Афанасьева Александра Николаевича [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : <http://hobbitaniya.ru/afanasyev/afanasyev.php>.
4. Русские народные сказки, сборник сказок для чтения детей и взрослых [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : <http://hyaenidae.narod.ru>.
5. Азадовский М.К. Русские сказочники / М.К. Азадовский. – М., 1932.
6. Русская мифология. Энциклопедия / [под ред. Е.М. Мадлеевской]. – М. : Эксмо, 2007. – 784 с.
7. Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы / Д.С. Лихачёв. – СПб. : Алетейя, 1999. – 528 с.
8. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы / Д.С. Лихачёв. – М., 1979, – 630 с.
9. Суслов А.А. Особенности восприятия пространства в русской сказке // Известия Томского политехнического университета / А.А.Суслов. – Томск, 2011. – Т. 319. – № 6. – С. 102–106.
10. Горбачева О.Г. Ономастическое

пространство русских народных и авторских сказок :автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 2008. – С. 28.

Зуева Ю. В. Организация художественного пространства и времени в русских народных сказках.

В статье рассмотрены особенности организации и сущности художественного пространства и времени в русских народных сказках. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современном языкознании возрос интерес к исследованию фольклора с позиций языковедения. Данная работа позволяет получить представление об организации пространства и времени в русских народных сказках с языковой точки зрения. Основной целью статьи является анализ организации и сущности художественного пространства и времени в русских народных сказках.

Ключевые слова: художественное время, художественное пространство, сюжет, действие, традиционные формулы

Зуєва Ю. В. Організація художнього простору і часу в російських народних казках.

У статті розглянуто особливості організації та сутності художнього простору і часу в російських народних казках. Актуальність статті обумовлена тим, що в сучасному мовознавстві зріс інтерес до дослідження фольклору з позицій мовознавства. Дана робота дозволяє отримати уявлення про організацію простору і часу в російських народних казках з мовної точки зору. Основною метою статті є аналіз організації та сутності художнього простору і часу в російських народних казках.

Ключові слова: художній час, художній простір, сюжет, дія, традиційні формули.

Zuieva IU. V. Artistic Organization of Space and Time in the Russian Folk Tales.

The article describes the characteristics of the organization and the nature of artspace and time in the Russian folk tales. Current articles from the fact that in modern linguistics increased interest in the study of folklore from the standpoint of linguistics. This work provides insight in totheorganization of space and time in the Russian folk tales from a linguistic point of view. The main aim is to analyze the organization and nature of artspace and time in the Russian folk tales.

The purpose – to define the features express the concepts of "space" and "time" language means.

To achieve this goalin a research study addressed a number of problems: to determine the theoretical basis for the study; select and analyze the linguisti cunits, reflecting the space and time of Russian folk tales;study the mode of manifestation of linguistic units in terms of "space" and "time" and classify them according to the main features.

Keywords: arttimeartspace, theplot, theaction, thetraditionalformula.

УДК 821.111.09

Kirichenko A.V.

ALLUSION IN TITLES IN THE ENGLISH FICTION

One of the most important factors in the formation of the text is the title. It has a strong position -an effective way to attract reader's attention to important moments in the composition. Even so, what occupies the title space claims association with what follows it. It presents the text visually, acting as a kind of frame, and in a more important way temporally, because the title is placed in an introductory position to be read before the text [1, p. 2]. Title is a constant symbol of the text, its own name. It forms the understanding of the whole of author's work, and in the first step of its interpretation. It also has a content and significant role: it gives in a concise form the main theme and idea of the text, - as it was noted by Umberto Eco in his comment that "[a] title is already a key for interpretation" [2,p. 3]. Perception of the author's work is defined by the words, phrases or quotes in the title. But no matter how expressive the title is, its understanding comes to the reader only after reading of the whole text with the help of its correlation with the content. Presence of allusion in the title of the composition performs attractive, expressive function. And the title of a literary text as part of its information structure may contain a hidden subtext.

Being a part of intertextual theory, allusion is of interest for scholars because of its peculiarity. It is widely known that this stylistic figure contains a specific linguistic code that can help to identify a sense of whole composition. For example, inclosing allusion in titles of own compositions, the author gives a hint to help the reader to anticipate the plot, events or even the ending.

The purposes of this article are to identify and consider the specific function of allusive title, to analyze the technique of allusion in titles in English literature. These goals include the identification of specific tasks, such as: discerning the value of allusions in the titles, setting the features of the individual author's usage of allusion, description of the action mechanism of text inclusions in the discourse.

Modern linguistics have developed different approaches to the study of dialogic, intertextual connection in the text. Traditionally allusion is considered in the meaning of figurative characterization and as a tool that can help to reveal the ideological and thematic content of the discourse. However, the phenomenon of allusions, their integration into new texts, functioning of the allusive information and ways of its decoding remain poorly studied. Moreover, there are few studies in which descriptions of existing points of

view on allusive text and text inclusions are shown, and it is a prospective field of research for further investigations.

In recent decades, works which are devoted to the study of allusion's phenomenon have been starting to gain ground. The theory of allusion that was originally developed in the study of literature has been in the spotlight of many home and foreign scholars. The theoretical basis of this study is compiled from the works of such researchers as I.V. Arnold, R. Barthes, M.M. Bakhtin, R.A. Brower and some others. But one of the first references of the term "allusion" dates back to the XVII century, when Baltasar Gracián mentioned it in his work: "The name "allusion" rather condemns than determines. Having come from the Latin verb «Ludo» meaning «play», it gives rise to doubt or even denies its depth, seriousness and dignity [3, p. 452]. Close attention to it started in the XXth century with the appearance of intertextuality as a term that was coined by Julia Kristeva in 1969. Riffaterre's idea that "the term refers to an operation of the reader's mind," for example, text cannot exist on its own, is confirmed by U. Eco: "It is not true that works are created by their authors. Works are created by works, texts are created by texts, and all together they speak to each other independently of the intentions of their authors" [4, p. 61].

Tracing influences and filiations, finding allusions, references, quotations and borrowings has always been the pursuit of literary scholars. I.R. Galperin noticed that "An allusion is an indirect reference, by word or phrase, to a historical, literary, mythological, biblical fact or to "a fact of everyday life made in the course of speaking or writing" [5, p. 171]. The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms gives more general definition: "An indirect or passing reference to some event, person, place, or artistic work, the nature and relevance of which is not explained by the writer but relies on the reader's familiarity with what is thus mentioned" [6, p. 7].

Taking major aspects of numerous definitions into account, we can say that allusion is a reference in someone's work and is usually developed via quotation from the initial composition. It presumes one certain element in the text to show the connection of text with another or a reference to particular historical and cultural facts.

In brief, summing up studied critical material we can mention the most characteristic features of it:

- allusion is a reference to a specific literary work, historical fact, myth, biblical history. It distinguishes the allusion from borrowing, quotation [7];
- allusive text allows us to link it with specific literary source;
- understanding of allusion is realized with the help of a number of additional connections, parallels, contrasts or antitheses;
- a necessary condition for the realization of the process of allusion is a fair knowledge of allusive fact by the reader.

The problem of allusive quotations in the titles of literary and artistic works is of special interest because the quotation in this case has an emotional message and leading role in the novels. The presence of allusion in the titles of the novels helps a reader to identify its function and to foresee the future plot. The presence of "somebody else's words "in the title is the strong position of artistic work and even more, it emphasizes the author's intention to reach a level of intertextual dialogue. In this case, the quoted text serves as a key in relation to the title "[8].

Many of Agatha Christie's novels contain an allusion in the titles. Comparing allusion with the content of her detective novel, it might be said that allusion shows the dictum that is expressed in the cited source, reveals the plot in the author's text. A vivid example of this we can find in the detective novel "Ten Little Niggers". This novel is based on the counting-out rhyme by Frank Green. It is an interesting fact, that his version is an allusion of the well-known song "Ten Little Injuns", very popular in the USA. But for her novel Agatha Christie chooses Green's text:

Ten little nigger boys went out to dine;
One choked his little self, and then there were nine.
Nine little nigger boys sat up very late;
One overslept himself, and then there were eight.
Eight little nigger boys travelling in Devon;
One said he'd stay there, and then there were seven.
Seven little nigger boys chopping up sticks;
One chopped himself in half, and then there were six.
Six little nigger boys playing with a hive;
A bumble-bee stung one, and then there were five.
Five little nigger boys going in for law;
One got in chancery, and then there were four.
Four little nigger boys going out to sea;
A red herring swallowed one, and then there were three.
Three little nigger boys walking in the Zoo;
A big bear hugged one, and then there were two.
Two little nigger boys sitting in the sun;
One got frizzled up, and then there was one.
One little nigger boy left all alone;
He went out and hanged himself and then there were None [9,p. 38].

The title "Ten Little Niggers" is a starting point for the further comprehensive usage, creating a sequence of events. The specifics of the presence of allusion in the title can be a key to understanding the further events or it can be a puzzle for the reader till the composition's end. In this case allusion is a clue, because the plot is constructed in such a way, that all crimes are revealed in strict accordance to the rhyme. Trying to interpret the title of the novel, the reader connects his associations with the counting-out rhyme and even can foresee the events, in spite of the fact he might be in the dark about the plot of the detective novel. Christie's use of it causes suspense

to mount and the reader to constantly wonder how the next line of the poem will be made a horrific reality. The writer gradually generates the oppressive atmosphere. Everything begins in the second part of the novel: "It was the old nursery rhyme that she remembered from her childhood days. Vera smiled. Of course! This was Nigger Island!" [9,p. 38]. It might be seen that the character's reaction to this allusion is positive and Vera could not establish linkage between it and the fortune of little niggers. But later all deaths of the main characters become rationale according to counting-out rhyme. It is clear for reader that one of them does not choke over and dies because of poison in the glass, another does not wake up, not due to the natural causes, but because of the overdose of sleeping pills, etc. The structure of the novel, based on allusions is Agatha Christie's favorite method. It can be illustrated with writer's other novels, such as "One, Two, Buckle My Shoe", "Hickory Dickory Dock", "Five Little Pigs", "A Pocket Full of Rye".

In general, this method is very popular in the classical English literature. For example, the title of S. Maugham's novel "The Painted Veil" also has an allusion. It comes from a sonnet by Percy Bysshe Shelley:

Lift not the painted veil which those who live
 Call Life: though unreal shapes be pictured there,
 And it but mimic all we would believe
 With colours idly spread,-behind, lurk Fear
 And Hope, twin Destinies; who ever weave
 Their shadows, o'er the chasm, sightless and drear.
 I knew one who had lifted it-he sought,
 For his lost heart was tender, things to love,
 But found them not, alas! nor was there aught
 The world contains, the which he could approve [10,p. 166].

Lines of the sonnet show the essence of metaphorical relationship between the title and the text. Charting the Shelly' spoint of view, our life is a "painted veil" and Maugham gives his own interpretation. The title tells readers the premise of the story. A veil is used to cover something up. It also can be seen as something that is in front of our vision - our illusions which can be torn away. The title alludes to the lifting of illusions and revealing truths. As in the sonnet the poet gives anxious metaphors ("unreal shapes", "colours idly spread", "lurk Fear and Hope"), in his novel Maugham creates such atmosphere that shows the futility, baseness of relationships under the "painted veil". Besides, there is an idiom in English "to take the veil", which means to "become a nun". It finds its way in the plot of the novel, when the heroine joins the cloistresses and finds an inner peace and solace helping ill people. Also, the concept "the veil" can be considered as a sign of something pure, chaste and person "who had lifted it" can have a "lost heart". It can be proved by the plot of the novel.

Another vivid example of the usage of allusion in the title of the novel is Jane Austen's "Pride and Prejudice", which has been inspired by a passage from Frances Burney's "Cecilia": "The whole of this unfortunate business,"

said Dr. Lyster, “has been the result of pride and prejudice... Yet this, however, remember; if to pride and prejudice you owe your miseries, so wonderfully is good and evil balanced, that to pride and prejudice you will also owe their termination...”[11, p. 303]. Trying to identify the values of the high life in the XVIII century through her characters, Jane Austen shows the characters full of social and moral inner conflicts. Subject-matters of novels that belong to this period of time are notable for socially oriented. The characters’ behavior is awareness of their own attitudinizing. It finds its way in the work with the help of such concepts as “vanity”, “vainglory conceit”, “haughty”, “self-importance”, “false pride”. Moreover, the original extract contains the element of plot by Jane Austen “Pride and Prejudice”. Characters undergo the influence of social stereotypes, internal contradiction, the voice of reason and, eventually, “owe their termination” with the help of pride and prejudice”. The concepts of pride and prejudice, as well as the interpretation of those concepts, are the central focus of the novel. It helps the reader to keep in the head the title of the novel, which makes some allusion to the important events of the novel.

Thus, allusion is an extremely interesting and multi-aspect phenomenon that suggests the possibility to study it from various angles. The presence of allusion in the titles of English fiction is of interest for us because of its peculiar symbolic significance and influence on the whole text.

References

- 1.Ferry A.**The title to the poem / A. Ferry. – Stanford : Stanford University Press, 1996. – 316 p.
- 2.Eco U.**Postscript to the Name of the Rose / U. Eco.–Harcourt Brace Jovanovich, 1984. – 84 p.
- 3.Грасиан Б.**Остроумие, или Искусство изощренного ума//Испанская эстетика. Ренессанс. Барокко. Просвещение. М., 1977. – 452 с.
- 4.Eco U.**The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts (Advances in Semiotics) \ U. Eco. – Indiana University Press, 1998. – 288 p.
- 5.Galperin I.R.** Stylistics / I.R. Galperin. – М.:Высшаяшкола, 1981. – 316 с.
- 6. Baldick C.**The Oxford Dictionary of Literary Terms / C. Baldick.–Oxford University Press, 2007. – 246 p.
- 7.LiteraryTerms**[Электронный ресурс]. Режим доступа :http://www.studyguide.org/lit_terms.htm
- 8. Мальченко А.А.** Чужое слово в заглавии художественного текста / А.А. Мельченко. [Электронный ресурс]. Режим доступа :<http://www.ljpoisk.ru/archive/817659.html>
- 9. Christie A.** Ten Little Niggers/ A. Christie.–St. Martin's Press, 2004. – 272 p.
- 10.Shelley P.B.**The works of Percy Bysshe Shelley: with his life/ P.B. Shelley. –J. Ascham Publisher, 1993. – 307 p.
- 11. Burney F.**Cecilia: or memoirs of an heiress / F. Burney. – Cadell, 1989. – 356 p.

Кіріченко Г.В. Алюзія у заголовках англійських творів.

У статті розглядаються особливості використання алюзії у заголовках на прикладі творів англійської літератури. Подані різні характеристики алюзій, їх значення, охарактеризована роль заголовка

тексту. В статті детально розглядається поняття алюзії, її визначення резюмується, базуючись на вивченій літературі. На розрахунок були прийняті наукові дослідження та твори І. Гальперіна, Б. Грасіана, А. Феррі, У. Еко. Також був проаналізований зв'язок назви та самого твору у романах А. Крісті «Десять негрятят», С. Моема «Розмальована вуаль», Д. Остен «Гордість і упередження».

Ключові слова: алюзія, заголовок, Крісті, Моем, Остен.

Кириченко А. В. Аллюзия в заголовках английских произведений.

В статье рассматриваются особенности использования аллюзии в заглавиях на примере произведений английской литературы. Представлены различные характеристики аллюзий, их значения, охарактеризована роль заголовка текста. В статье детально рассматривается понятие аллюзии, ее определение резюмируется, базируясь на изученную литературу. В расчет были приняты научные исследования и работы И. Гальперина, Б. Грасиана, А. Ферри, У. Эко. Так же была проанализирована связь заголовка и произведения в романах А. Кристи «Десять негрятят», С. Моема «Узорный покров», Д. Остен «Гордость и предубеждение».

Ключевые слова: аллюзия, заголовок, Кристи, Моем, Остен.

Kirichenko A.V. Allusion in Titles in the English Fiction.

The article highlights the peculiarities of using allusions in the titles of English fiction. Different features of allusions, their meanings we analyzed, and the role of the titles is characterized. The article discusses the concept of allusion, its definition is summarized, based on the study of examined literature. Scientific researches and works of I. Galperin, B. Gracián, A. Ferri, U. Eco were taken into consideration. The article gives many examples that illustrate made analysis and investigation. Moreover, scientific works of I.V. Arnold, R. Barthes, M.M. Bakhtin, R.A. Brower were made an example of that fact that the trend of investigation of the article is a topical problem in modern philology and literary criticism. The most characteristic features of allusion were shown and different definitions of this term were given. It was established that writers make allusions because of the many emotions or ideas that readers may associate with the works to which the writer alludes. The connection between the title and the text is analyzed on the material of the novels "Ten Little Niggers" by A. Christie, "The Painted Veil" by S. Maugham and "Pride and Prejudice" by J. Austen. It was concluded that an allusion helps readers to anticipate the plot, events or even the ending of the novel. That is why the expressiveness and the meaningfulness of presence of allusion in the title are impossible to overestimate. The analyzed allusive quotations have a new development in the modern literature.

Key words: allusion, title, Christie, Maugham, Austen.

КУЛЬТ ПРИРОДНОЇ ЛЮДИНИ У РОМАНІ Д. Г. ЛОУРЕНСА „КОХАНЕЦЬ ЛЕДІ ЧАТТЕРЛІ”

На початку ХХ сторіччя письменники представили читачам нову літературну течію – модернізм. Виникла така течія під впливом життєвих факторів суспільства, історії, кардинальної зміни світосприйняття та загальнолюдських ідеалів. Класичні літературні традиції відійшли на задній план та залишилися в минулому, відкриваючи шлях новій літературі.

Одним із письменників-модерністів, представників нового бачення людини у суспільстві став англійський письменник Девід Герберт Лоуренс. Герої його творів вирізнялися своїм незвичайним для того часу світоглядом. Центром роману Лоуренса „Коханець леді Чаттерлі” стала природна людина. На перший погляд дивно чути про культ природної людини у ХХ сторіччі, але чим більше часу минає, тим більше загострюється проблема природності. Якщо механізація та індустріалізація стають звичайними речами нового віку, то природність та чуттєвість виявляються диковиною.

Д. Г. Лоуренс був дуже болюче та критично сприйнятий як суспільством, так і самими критиками, адже він зауважував про такі життєві явища, які перестали бути нормою та стали ганебними без вагомих для того причин. Письменник був розкритикований за розпусту й непристойність через своє сприйняття тіла та душі як гармонійних складових сутності людини, через неправильне трактування читачами та критиками ідей Лоуренса про „природну людину”.

Тема природної людини є однією з найбільш актуальних у наш час, час індустріального та урбанізованого суспільства, омертвіння духовних цінностей, інтуїтивних почуттів, тілесного начала та гармонії з природою.

Життя та творчість англійського модерніста Девіда Герберта Лоуренса з літературознавчої, наукової та критичної точки зору стала об’єктом дослідження таких науковців як С. Павличко, Е. Гончаренко, Н. Жлуктенко, Л. Левчук, Б. І. Антонич, Н. Кудрик, Є. Полховська, Є. Чернокова, М. Стріха, Дж. Віккері, Ч. Россман, Г. Хауф, Дж. Шнайдер та ін.

Метою нашого дослідження є представлення поняття природної людини, аналіз особливостей прояву „природності” в героях роману Д. Г. Лоуренса „Коханець Леді Чаттерлі”.

У центрі літератури 20–30х років ХХ сторіччя – представник втраченого покоління. Це людина, яка була скалічена морально та

фізично, людина, яка більше не довіряла суспільству та державі, що під знаком патріотизму відправляли її на вірну та жорстоку смерть. Людина, що повернулася з війни, вже не може влитися в суспільство, а так як більшість людей побачила війну, союз громадян розсипався на крихітні уламки, розпався та сформував жорстку класову диференціацію, згідно з якою люди з різних класів не могли мати нічого спільного.

Вплив подій тих часів, без сумніву, позначився на творчості письменника. Книга ніколи не може бути відірвана від впливу часу, вона неминуче відображає історію.

Д.Г. Лоуренс народився у шахтарському містечку Іствуді. Про Іствуд пори своєї юності Лоуренс писав як про „дивовижне переплетіння індустріалізму з побутом старої сільської Англії часів Шекспіра та Мілтона, Філдінга та Джорджа Еліота” [5], як про епоху, коли шахта ще не перетворила людину на машину. Однак цей процес уже почався й набирив силу. Краса природи була порушена слідами індустріалізації, стандартизація вбивала особистість.

Протестуючи проти «машинізації» життя й людини, Лоуренс запропонував свою програму відродження «природних стихій». З цього погляду він був сприйнятий сучасниками як творець „нової релігії”.

Одним із найбільш популярних, незвичайних та суперечливих романів письменника є твір „Коханець леді Чаттерлі”, який був написаний незадовго до смерті письменника, не був прийнятий суспільством і критиками та й до сьогодні залишається двозначним і сумнівним.

Не дивлячись на те, що роман Д. Г. Лоуренса „Коханець леді Чаттерлі” був написаний ще в 1926 році, уперше оригінальний текст твору був опублікований лише в 1944 році, але не на батьківщині Лоуренса, а в Америці. Уже в 1929 році судовим рішенням було ухвалено вилучити роман „Коханець леді Чаттерлі” у передплатників з різних куточків планети. Лише через 30 років після смерті автора, судовим рішенням була дозволена публікація цілого тексту роману „Коханець леді Чаттерлі”.

У вік панування машин і техніки Лоуренс виступив на захист людини та людського. Він сприймав людину в єдності з природою, як її органічну частину, і в порушенні цієї єдності відчував наближення катастрофи. Екологія природи, духу та плоті, досягнення їхньої гармонії, що народжує істинну красу та любов, – ось що є дорогим для Лоуренса. Упродовж усього його творчого шляху загальнолюдські цінності мали для нього першочергове значення, про них він писав, їх захищав, починаючи від перших віршів і закінчуючи романом „Коханець леді Чаттерлі”.

Необхідно зауважити, що уявлення Лоуренса про людину, у якій природні потяги переважають культурні нашарування, перегукується з фрейдівською концепцією особистості та розумінням кореляції інстинктивного та інтуїтивного у А. Бергсона. Іншими словами, почуття

в його художній системі контролюються тим, що знаходиться у „фізичній, матеріальній” глибині особистості; „тіло” керує людиною не менше, ніж „розум”, саме воно єдине з природою, і сам розум добрий на стільки, на скільки він пов’язаний з цим тілом – природою. Таким чином, „тіло” у Лоуренса одухотворюється, стає синонімом самої людяності, а всі прояви тіла, і передовсім кохання як єдність фізичного і духовного переживань, постають у центрі його людського світу. Тому в літературно-критичній традиції ХХ століття Лоуренса розглядали як автора нової доктрини „природної людини”.

Д. Г. Лоуренс також вказував у своїх творах на проникнення технічного прогресу в сутність соціальних інституцій, культури, виявляючи наслідки цього процесу у житті цілого суспільства й окремого індивіда. Тому герої Лоуренса шукають порятунку від механістичної цивілізації у шлюбних стосунках, мистецтві, освіті, релігії. Але часто цей пошук ілюзорний: персонажі вже заангажовані світом речей, світом псевдоцінностей. Письменник констатував репресивний принцип влади соціального над інтимним навіть у найприватніших сферах людського життя. Єдиним критерієм істинності, на його думку, повинні стати бажання „природної людини”, образ якої Лоуренс шукав серед своїх сучасників. [3]

Згідно з філософським вченням Ж. Ж. Руссо, „природна людина”, не зіпсована під впливом цивілізації (міста і вищого світу, якщо мова йде про сільських жителів, європейського просвітництва, якщо герої твору – добродішні дикуни і т.д.), втілює ідею чистоти і благородства. Цивілізація зовсім не виправляє звичаї, а лише розбешує, спотворює первісну природу людини. Вона позбавляє людину інтуїтивного природного мислення.

Згідно з цитати, приведеної нижче, природна і штучна людина – це антоніми. Людина, яка злилася з цивілізацією, не може називатися природною.

„Природна людина” – „штучна” людина (продукт цивілізації). [4, с. 39-40]

Природна людина, як ядро роману Д. Г. Лоуренса, протиставляється урбаністичному суспільству, яке віддаляється від природи. Місто виступає в ролі суцільного організму, що живить всіх жителів – гвинтиків своєю потужною енергетикою. З появою промислових міст з’являється все більше сірого холодного бетону зовні та всередині суспільства та все менше природності: родючої землі, рослин і тварин.

У романі „Коханець леді Чаттерлі” Лоуренс звертає увагу читача на двох незвичайних для того часу особистостей, душа яких тягнеться до природи. Головна героїня твору Констанція розуміє всю проблему омертвіння суспільства, її життя починає набувати темних кольорів та повільно згасати. Все навколо служить для неї в’язницею, лише ліс може

розбавити самотність молодої жінки, яка не погоджується з пріоритетами суспільства, мисленням сучасної людини.

„To get away from the house. . .she must get away from the house and everybody. The wood was her one refuge, her sanctuary”. [1, с. 19]

Навіть із такої, здавалося б, незначної деталі, як опис кімнати Констанції, читач одразу помічає нестандартність внутрішнього світу хазяйки.

„Her room was the only gay, modern one in the house, the only spot in Wragby where her personality was at all revealed”. [1, с. 23]

Місто само по собі є бездушним, на відміну від села, де люди залежать від природи та будують своє життя та плани згідно з природою. Крім того, місто – це єдиний організм, який відхиляє той непотрібний орган, який був видозмінений. Так Констанція та Олівер Меллорс стали мішенню для суспільства, яке було настроєно ворожо проти людей, інакше мислять.

Природна людина виступає проти урбанізації взагалі та проти моральних заборон з боку суспільства усього того, чим наділила їх природа. Тільки у випадку гармонійного існування душі та тіла людини може бути досягнуте щастя та духовний розвиток. Адже тіло можна сприймати як тягар для свого життя або як помічника в усіх справах. В залежності від сприйняття функцій тіла, воно віддячує людині тим самим. Суспільство зробило помилку, коли самотійно поставило заборони на все те природне, чого потребує тіло та зробило ці потреби ганебними.

„And here lies the vast importance of the novel, properly handled. It can inform and lead into new places the flow of our sympathetic consciousness... Therefore, the novel, properly handled, can reveal the most secret places of life: for it is in the passionate secret places of life, above all, that the tide of sensitive awareness needs to ebb and flow, cleansing and freshening” [1, с. 96].

Отже, роблячи висновок, варто сказати, що Девід Герберт Лоуренс – це письменник – імажиніст, творчі роботи якого стали скандально відомими та перевернули весь світ. Завдяки роману Лоуренса „Коханець леді Чаттерлі”, суспільство мало змогу подивитися на епоху машинізації, індустріалізації та влади грошей з іншого боку. Вихід із цієї ситуації письменник вбачав у справжньому коханні, гармонії внутрішнього світу людини з його зовнішньою оболонкою, поєднанні з природою.

У перспективі нашого дослідження є аналіз філософських поглядів Д. Г. Лоуренса, розгляд творчості письменника у перекладах та вивчення суспільної думки щодо письменницької діяльності митця.

Список використаної літератури

1. Lawrence David Herbert. Lady Chatterley's Lover. Florence, 1928. – 292 p. 2. Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.04 / Н.В. Глінка;

НАН України. Ін-т л-ри ім. Т.Г.Шевченка. — К., 2006. — 20 с. — укр. **3. Глінка Наталія Вікторівна.** Міфопоетика Творчості Д. Г. Лоуренса: Дисертація кандидата філологічних наук. Національний університет “Києво-Могилянська Академія”. Київ, 2006. **4. Єременко О. В.** Поборник природних прав людини. Матеріали до вивчення повісті Вольтера "Простак". 9 кл. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 1999. – № 6. – С. 39 - 40. **5. Н. Михальська.** Лоуренс Девід Герберт: творчість письменника / Електр. ресурс. – Режим доступу к ресурсу: <http://www.ukrlit.vn.ua/zaruba/biography/lourens.html>

Кучеренко Л. Е. Культ природної людини в романі Д. Г. Лоуренса «Коханець леді Чаттерлі»

Дослідження присвячено вивченню творчості англійського письменника ХХ століття Д. Г. Лоуренса, зокрема, одного з найвідоміших і найскандальніших його романів «Коханець леді Чаттерлі» та особливостям висвітлення письменником культу «природної людини». Метою дослідження є аналіз особливостей прояву «природності» в героях роману Д. Г. Лоуренса «Коханець Леді Чаттерлі».

Ключові слова: «природна людина», роман, модернізм, «втрачене суспільство», урбанізація, індустріалізація.

Кучеренко Л. Э. Культ естественного человека в романе Д.Г. Лоуренса «Любовник леди Чаттерли»

Исследование посвящено изучению творчества английского писателя ХХ века Д. Г. Лоуренса, в частности, одного из самых известных и скандальных его романов «Любовник леди Чаттерли» и особенностям освещения писателем культа «естественного человека». Целью исследования является анализ особенностей проявления «естественности» в героях романа Д. Г. Лоуренса «Любовник леди Чаттерли».

Ключевые слова: «естественный человек», роман, модернизм, «потерянное общество», урбанизация, индустриализация.

Kucherenko L. E. The Cult of a Natural Person in the Novel of Lawrence David Herbert “Lady Chatterley's Lover”.

This research is devoted to the studying of Lawrence’s D. H. creativity, the writer of the XX century, and in particular, the famous and scandalous novel - «Lady Chatterley's Lover» and the peculiarities of the author’s cult of the natural person. The aim of the research is the analysis of displaying peculiarities of naturalness in the main heroes of the novel «Lady Chatterley's Lover».

Key words: "natural man", a novel, modernism, "lost society", urbanization, industrialization.

THE MAIN WAYS OF POETONYM TRANSLATION IN THE NOVEL “HARRY POTTER” BY JOANNE ROWLING

Personal name is a great, independent part of lexicology in all languages. The problem of studying personal names as separate science attracts many scholars. As a result, personal name studying was selected into another science – onomastics. The main attention should be paid to viewing personal names in literature as it is much interesting and has some specific features while translating them from one language into another. All names in literature can be distinguished as sound names which have some hidden sense in them. Such personal names are the problem for translation as the author put in them some specific meaning and creates different characters which translator should transfer into another language and at the same time to keep all necessary meanings which the author wanted to show the readers. It is always difficult to translate such names which include deep sense and theme. As a result a lot of writers give their characters symbolic names. Here personal names will be investigated on the example of literature work “Harry Potter” by Joanne Rowling. There are two different worlds in her works: real and fantastic, that’s why the onomastic picture is so wide and rich in them. We can see lots of real and imaginary names which have some parallels with the characters and features of main persons in this literature work.

The article is connected with such disciplines as the theory and practice of translation, onomastics, fiction literature and stylistics. This work is necessary and important for students of philological department as it contains the investigation of the main personal names translation problem and the ways of resolution them.

The problem of translation of personal names in the context of literature attracts attention as it is need more investigations in this field and this problem is not explored enough. Knowing of the personal name meaning in fiction literature should help to discover the inner world of the characters.

The purpose of the article is to reveal the main ways of poetonyms translation in the novel “Harry Potter” of Joanne Rowling.

The urgency of investigation consists of the analysis translating personal names problems from one language into another and the ways of transferring them in literature which are quiet necessary for absolute understanding the goal of the author’s work.

Names are very important for feeling people in the process of speaking and they also keep various information about personal features. There is special science which studies names. Traditionally, onomastics (from Greek – onomastikys) is a part of linguistics which studies names, the history of their origin and transformation after long term using in source language [5, c. 36].

For better understanding and researching the personal names there is a part of onomastics which is called antroponymy. Antroponymy is a part of onomastics which studies personal proper names, their origin, transformation, geographical spreading and social functioning, the structure and development antroponymic systems [6, c. 205]. Antroponymic bases reflect the features of persons, their behaviour, defects and characteristic, compare them with different things, animals, birds, plants, reflect profession, social position and etc.

In such a way we can distinguish that names are used for special and individual indicating the person and features without any accuracy. So we can affirm that personal name is universal functional and semantic category of nouns, special type of word's sign intent for pointing out and identification unit objects (animate and inanimate), which express notions and general ideas about these objects in language, speech and culture [8, c. 21].

Personal names are the group of lexicon, which has correlation with phenomenon of reality. As a result, they can present the object not just like linguathnic reality, but as special, exceptional phenomenon in the world. That's why personal names are reproduced with the help of steady language conformity or with the help of transcription. Rarely the translation with semantic root morpheme is used. In all cases, personal names are pointed out with the capital letters [1, c. 186]. The process of translating personal names is hard and difficult as it can cause different problems in final received product and in understanding it and this is mean that all translation should be chosen adequately and should be adopted for concrete understanding the meaning.

Professor Foniakova offers the classification of personal names in order to have some notion about them and so she makes the process of choosing the way for translation easier. She divides them into several groups:

- 1) Antroponyms – first, middle, last names, nicknames, pseudonyms;
- 2) Toponyms – personal names of different geographical objects;
- 3) Cosmonyms – names of galactic objects;
- 4) Zoonyms – names of pets;
- 5) Chronyms – names of historical periods, process;
- 6) Chrematonyms – individual names of cultural things;
- 7) Theonyms and mythonyms – names of gods and mythological characters [8, c. 45].

This classification is used in modern investigations but it is quite wide. So it is much acceptable to point out another classification which famous scholar Zinin offers. He unites names which appears in context of literature work. Literature antroponyms, zoonyms and toponyms he calles as poetonyms [4].

Such scholar as Mazenin classified offered poetomys as following:

- 1) Real names of historical persons;
- 2) Original names;
- 3) Stylistic names;
- 4) Sound names, nicknames

Mihaylov viewed names in the literature of XIX century and offered another classification:

- 1) Names which have the function of semantic characteristic;
- 2) Names which have expressive function;
- 3) Names which indicate social and national element;
- 5) Real historical names [4].

These classifications help translators to keep the main sense of names and transfer them correctly into another languages. All these classification are useful in the researching but they do not show modern ideas of fiction literature. Taking into account offered works Kostina singled out new classification which most of all reflects Joanne Rowling creative world:

- 1) Real names;
- 2) Half-real names (names of imaginary characters made according to the model of real names);
- 3) Imaginary names for creating unreal characters.

The transferring personal names from one language into another is complex problem with many aspects. It connects with different misunderstandings and mistakes. Fedorov divides the possibility of translation personal names:

1) Transliteration and transcription. Transliteration is translation at the level of phoneme. Transcription is translation at the level of grapheme (Harry, Tom, Charlie etc) [2, с. 254].

2) Creation of new word or word construction for special thing. It is a descriptive translation (Longbottom – Долгопупс, Mad eye Moody – Грозный Глаз Грюм).

3) The use of the word which marks something close to foreign reality. It is resembling translation (Moaning Myrtle – Плакса Миртл).

4) Нунонимус or approximate translation [7, с. 170].

There are also other ways of translation:

- 1) Loan translation is borrowing which helps to safe semantic meaning;
- 2) Transposition. Personal names in different languages which differ in form but have the same linguistic origin and are used for translating each other [3, с. 24].

Literature without personal names sounds impossible. Due to the plot of the story, its context, the author create own onomastic world which reflects writer's ideas and thoughts. Personal name is a mystery in literature works. The onomastic world of Joanne Rowling is wide and interesting for investigations. In her stories we can see two worlds: real and fantastic that's why there are real and imaginary names. Name reflects the personal character and due to the character we can point out as the author's style of writing. Joanne Rowling had a great freedom in choosing names in her fiction that's why it is possible to distinguish proper names as following: real names (Harry, Ronald, Hermione, Tom, Dennis, Bill, George, Rose, Fred, Molly, Arthur, Alphard, Black, Bellatrix, Lucy, Dudley, Derek, Charlie, Percy, Ginny, Roxanne, Fleur, Molly); model of real name for imaginary person(Dursley,

Longbottom, Luna, Weasley, Ceevey, Dumbledore, Bones, Lavender, Pettigrew, McGonagal, Granger, Nymphadora) and imaginary names for imaginary person (He-Who-Must-Not-Be-Named, Albus, Snape, Wood, Dobby, Moody, Cornelius, Severus, Draco, Malfoy, Slytherine Salazar, Moaning Myrtle, Mad Eye, Food Trolley Lady, Lovegood, Xenophilius). So here we can see that almost 50% belongs to the real names and the same for imaginary and half-imaginary names.

So the main ways of personal name translation which are used in literature such as transcription, transliteration, creation of a new word, loan translation and resembling translation are analysed here. While translating personal names we should follow some notes. First of all, the translation should sound pleasant so that to avoid unnecessary emotional effects. We should always remember that the name has the meaning which the translator have to transfer in his work. Secondly, the name should be adopted to the grammatical and phonetical categories. Thirdly, we should always remember that the name can have different variants of forms and often we can call the same thing in different ways. All this rules have to be observed during translating personal names from one language into another.

It is need to be mentioned that most of the real personal names in English are translated with the help of transcription or transliteration: Ronald - Рональд, Tom - Том, Dennis - Деннис, Bill - Билл, George- Джордж, Fred - Фред, Arthur - Артур, Black - Блэк, Dudley - Дадли, Derek - Дерек, Charlie - Чарли, Percy - Перси, Ginny - Джинни. As we can see from the list of the name only three names translated with the help of transliteration: Harry – Гарри, Hermione – Гермиона, Bellatrix – Беллатрисса. All names translated into Russian in a harmonic way and they do not cause any negative expressive effect. It is also has to remember that real English names are not translated in other ways.

As for the translation of unreal names the translator also should use transcription or transliteration. The imaginary names are the creative work of the writer. The author puts specific sense in them and creates new characters for the plot of the story. That's why it is better to translate such names without any changing in the construction of the word. The method of transcription is used for such names: Albus - Альбус, Snape - Снэйп, Wood - Вуд, Dobby - Добби, Cornelius - Корнелиус, Severus - Северус, Draco - Драко, Malfoy - Малфой, Slytherine Salazar – Слизерин Салазар, Lovegood - Лавгуд, Pettigrew – Петтигрю. The method of loan translation is used while translating unreal names from one language into another. As the author creates own world in the novels it is sometimes hard to translate personal names with the help of transcription or transliteration. The using of the loan translation is much suitable in such case and used for such name: He-Who-Must-Not-Be-Named – Тот-Кого-Нельзя-Называть. In the story this protagonist is the part of the evil so while translating it is very important to keep the main sense of the name and his features. The method of creation a new word is used for the name Mad Eye Moody – Грозный Глаз Грюм. So that to avoid

misunderstanding and to get adopted name the translator should create new word which reflects the character features. Resembling translation is not so popular in personal names. In the novel such name as Moaning Myrtle – Плакса Миртл is translated with the help of this method. The analysis of the translating methods show that the most suitable for personal names translating is transcription. The other ways are used quite random.

The translation of half-real names also causes some problems. The method of transcription is used for names Dursley – Дурсли, Weasley – Уизли, Dumledore – Дамблдор, Luna – Луна, Granger – Грэйнджер, Nymphadora – Нимфадора. This method helps reader to understand the character and the author's ideas much better. The loan translation we can see in the translation of the name Lavander – Лаванда. The creation of new words is used random and we can observe it in such name as Longbottom – Долгопупс. The translator has to use this method as it would be impossible to translate it with the help of other methods and the name could sound absurdly. Such creative translation helps the reader to understand the real character of this imaginary person as it is really sounds funny and the reader can imagine and understand absolutely the author's goals. The analysis of translating half-real names in literature shows that translators use different ways and methods so that to keep the main thoughts of the author and to show the real features of characters and protagonists.

Personal name is an independent category in onomastics. There are several types of personal names such as antroponyms, toponyms, cosmonyms, zoonyms, chronyms, chrematonyms, theonyms and mythonyms which are used for different animated and inanimated things. Scholars pointing out a lot of classifications for personal names which can be used in literature but taking into account creative imagination of Joanne Rowling it is acceptable to single out special categories for analyzing personal name translation as in her novel there are two world: fantastic and real. So in this case we can find a great variation of names which have huge influence to the readers and need lots of translators' work in order to save the main meaning and characters features.

As we can see from the analysis the most popular and widely-spread method of transferring personal names is transcription or transliteration. Almost all real English names translated with the help of these methods. Half-real and unreal names need some efforts to be translated and often can cause some problems as it is not always possible for the translators to keep general ideas without any changing of the word. So it is acceptable to use other methods as loan translation or creation new word in order to save the inner fantastical world of the writer and to let the readers feel this name mystery.

In this article the classification of the personal names were given in the context of the novel "Harry Potter" by Joanne Rowling and the main ways of translating them were analysed.

References

1. **Алексеева И.С.** Введение в переводоведение: учебное пособие

для студентов филол. и лингв. факультетов высших учебных заведений / И.С. Алексеева. – М.: Академия, 2004. – с. 186. 2. **Грабовский Н.К.** Теория перевода: учебник / Н.К. Грабовский. – М.: Из-во Московского университета, 2004. – с. 254. 3. **Ермолович Д.И.** Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – с. 24. 4. **Зинин С.И.** Введение в поэтическую ономастику [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planeta-imen.narod.ru/litonomastica> 5. **Суперанская А.В.** Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 366 с. 6. **Тупиков Н.М.** Словарь древнерусских личных собственных имен / Н.М. Тупиков. – СПб, 1903. – 205 с. 7. **Федоров А.В.** Основы общей теории перевода / А.В. Федоров. – М.: Филология Три, 2002. – с. 170. 8. **Фонякова О.И.** Имена собственные в художественном тексте: учебное пособие / О.И. Фонякова. – Л., 1990. – с. 21.

Ласий О. А. Основные способы перевода поэтонимов в романе Джоан Роулинг «Гарри Поттер»

В данной статье рассмотрены основные способы перевода поэтонимов на примере романа Джоан Роулинг «Гарри Поттер». Личные имена – это большая независимая категория лексикологии. Изучения личных имен повлекло за собой образование отдельной науки – ономастики. Проблема перевода личных имен в литературе требует большего внимания так, как остается не до конца изученной. В статье рассмотрены классификации личных имен и способов их перевода таких ученых, как Фонякова, Зинин, Михайлов, Костина, Федоров.

Ключевые слова: поэтонимы, ономастика, антропонимы, личные имена, транслитерация.

Ласій О. О. Основні способи перекладу поетонімів у романі Джоан Роулінг «Гаррі Поттер»

У даній статті розглянуті основні способи перекладу поетонімів на прикладі роману Джоан Роулінг «Гаррі Поттер». Особисті імена – це велика незалежна категорія лексикології. Вивчення особистих імен слугувало причиною виникнення окремої науки – ономастики. Проблема перекладу особистих імен у літературі потребує більшої уваги так, як залишається не до кінця вивченою. В статті розглянуті класифікації особистих імен та способів їх перекладу таких вчених, як Фонякова, Зінін, Михайлов, Костіна, Федоров.

Ключові слова: поетоніми, ономастика, антропоніми, особисті імена, транслітерація.

Lasii O. O. The Main Ways of Poetonym Translation in the Novel “Harry Potter” by Joanne Rowling

The article deals with the problems of poetonyms translation in the novel “Harry Potter” by Joan Rowling. Personal name is a great, independent

part of lexicology in all languages. The problem of studying personal names as separate science attracts many scholars. As a result, personal name studying was selected into another science – onomastics. The main attention should be paid to viewing personal names in literature as it is much interesting and has some specific features while translating them from one language into another. The problem of translation of personal names in the context of literature attracts attention as it is need more investigations in this field and this problem is not explored enough. Knowing of the personal name meaning in fiction literature should help to discover the inner world of the characters. Such professors as Foniakova, Zinin, Kostina, Fedorov offer the classification of personal names in order to have some notion about them and so she makes the process of choosing the way for translation easier. The onomastic world of Joanne Rowling is wide and interesting for investigations. In her stories we can see two worlds: real and fantastic that's why there are real and imaginary names. Scholars pointing out a lot of classifications for personal names which can be used in literature but taking into account creative imagination of Joanne Rowling it is acceptable to single out special categories for analyzing personal name translation as in her novel there are two world: fantastic and real.

Key words: poetonyms, onomastics, antroponymys, personal names, transliteration.

УДК 821.111(73) – 31.09+929 Геллер

Майорська А. В.

ПАРАНОЯ ЯК ОСНОВНА ТЕМА РОМАНУ ДЖОЗЕФА ГЕЛЛЕРА „САТЧ-22”

Останнім часом як у наукових виданнях, так і у засобах масової інформації дуже часто наголошується, що ХХ століття було епохою значущих і навіть погрозових змін, втілених у життя за допомогою дивовижних технологій, які знаходяться в руках маловивченої істоти – людини. Багато з цих змін та перетворень стали підґрунтям розвитку постмодернізму у літературі, зокрема у американській художній прозі.

На сьогоднішній день питання постмодернізму є одним із найактуальніших у літературознавстві. Не зважаючи на велику кількість прикладів постмодернізму у суспільстві, дати чітке визначення цьому поняттю дуже складно. Навколо суті та ознак цього феномену, часу та місця його виникнення постійно ведуться дискусії як у вітчизняному, так і у світовому науковому суспільстві. Постмодернізм - це перш за все особливе світосприйняття, що характеризує епоху з підвищеним рівнем усвідомлення того, що реальність змінюється. Є підозри, що вона постійно організовується та доповнюється, тому потребує доказів. Протагоніст постмодерністського твору дуже часто зазнає того, що Тоні

Теннер називає „страх, що хтось інший моделює твоє життя, що існують всі види змов, щоб вкрасти у тебе незалежність думок та вчинків, що психологічна обробка всюдисуща” [1, с. 74]. У багатьох випадках такі думки є наслідком Другої світової та холодної війни.

У зв'язку з цим, можна сказати, що дуже частою постмодерністською темою є параноя. Але дослідження, які стосуються проблем постмодернізму, в основному є спробами дати визначення, загальні ознаки та передумови виникнення цього явища або ж висвітлюють лише деякі його аспекти: пастіш, інтертекстуальність, феномен гри, чорний гумор та ін. Тому можемо стверджувати, що актуальність даної статті полягає у специфіці постмодернізму, невизначеності його статусу у сучасній науці, недостатній вивченості суті, ознак та головних тем явища. До того ж, аналіз літератури показав, що поняття параної у зв'язку з постмодернізмом зустрічається дуже рідко та відсутнє серед основних ознак літературного напрямку. На цей час твори письменників-постмодерністів та їх тематика є недостатньо дослідженими у літературознавчих роботах, зокрема творчість Джозефа Геллера. Актуальність статті зумовлена також тим, що параноя має не лише літературні прояви, але це також соціокультурне та психіатричне явище, що дає нам змогу говорити про зв'язок декількох сучасних наук.

Проблеми виникнення і функціонування постмодернізму та їх теоретичне осмислення розглядаються вченими з 60-х років ХХ століття. Так, у зарубіжному літературознавстві, філософії, естетиці результати вивчення різних аспектів постмодернізму знайшли відображення у роботах Р. Барта, Ж. Бодрійяра, Ф. Гваттарі, Ж. Дельоза, Ж. Дерриди, У. Еко, І. Ільїна, Ю. Кристевой, Ж.-Ф. Ліотара, Д. Фоккеми, М. Фуко та ін. Важливе значення мають дослідження американського літературного постмодернізму, які були представлені І. Гассаном, Т. Денисовою, Ф. Джеймисоном, О. Зверевим, Б. Макгейлом (В. McNale). Дослідженням параної займалися П. Ганнушкін, Р. Гаупп, Е. Кречер, Ж.-А. Міллер, О. Молохов, С. Суханов, Д. Шварц. Аналіз наукових праць з теорії літератури, досліджень американського постмодернізму, літератури філософського та психіатричного спрямування показав, що випадки згадування параної у зв'язку з постмодернізмом стосуються, перш за все, соціального настрою в цілому, політики, але не розкривають усіх проявів цього психічного стану у літературі, що свідчить про недостатню розробленість проблеми та підкреслює необхідність роботи в цьому напрямку.

Дана стаття переслідує подвійну мету. По-перше, це розгляд сутності таких понять як постмодернізм і параноя. По-друге, це визначення проявів параної у романі Джозефа Геллера „Catch-22”.

Чарльз Дженкс перед спробою відповісти на питання о суті постмодернізму зауважує, що через його безперервний розвиток та рух неможливо дати чітке визначення, принаймні поки він розвивається [2, с. 9]. Проте, можна сказати, що постмодернізм починає

демонструвати ознаки зупинки розвитку, більше не з'являються зовсім нові та впливові визначення.

Напевно, вперше поняття „постмодернізм”, у значенні, наближеному до сьогоднішнього, використав Арнольд Джозеф Тойнбі у аналізі розквіту та падіння цивілізацій „Вивчення історії”, де він зобразив певний етап розвитку західноєвропейської культури, який почався у 1875 році та відзначив перехід від політики, що спирається на мислення у категоріях держав, до політики, яка враховує глобальний характер міжнародних відносин [3]. Німецький філософ Вольфганг Вельш, досліджуючи генеалогію цього поняття, відзначає й інші випадки його вживання: у 1917 році у книзі Рудольфа Паннвіца „Криза європейської культури”, у якій йде мова о „постмодерній людині”, а постмодернізм розглядається як метод виходу європейської культури з найглибшої кризи, у яку її завів модернізм, уражений нігілізмом та декадансом [4, с. 109 – 136]. Наступним цей термін, незалежно від Паннвіца, згадує Бернارد Іддінгс Белл у 1926 році у публікації „Постмодернізм та інші есе” [5]. Для іспанського критика Федеріко де Оніса постмодернізм, до якого він звертається у 1934 році у роботі „Антологія іспанської і латиноамериканської поезії”, є проміжним періодом (1905-1914) між першим етапом модернізму (1896-1905) та другим, більш визначним періодом – етапом „ультрамодернізму” (1914-1932) [6, с. 9]. Усі наведені приклади свідчать про неоднозначність трактування цього поняття, бо мова йде о різних періодах та характеристиках різнорідних явищ.

У 1959 році американський літературний критик Ірвінг Гоу характеризує тогочасну постмодерністську літературу як феномен розпаду модерністської [7, с. 420 – 436]. Нарешті, з 1960 року окремі критики (такі, як Л. Фідлер та І. Гассан) починають вживати термін постмодернізм з позитивною конотацією для позначення світовідчуття й стилю. Більшість дослідників цього феномена схиляються до того, що постмодернізм виникає спочатку в руслі художньої культури (літератури, архітектури), однак дуже скоро вони починають бачити його прояв і в інших сферах: філософії, політиці, науці. Тим самим він стає визначальним для цілого етапу в розвитку культури.

Суперечливим питанням є дата виникнення постмодернізму. Більшість західних учених, як літературних критиків, так і мистецтвознавців, вважають, що перехід від модернізму до постмодернізму довівся саме на середину 50-х рр. Для Ж.-Ф. Ліотара постмодернізм є не антитезою модерну, він входить у модерн, являє собою частину модерну, тобто те, що імпліцитно міститься в ньому [8, с. 319]. Вважається досить невдалою періодизація в термінах із приставкою „пост”, тому що вона приносить плутанину та затемнює розуміння та природу того або іншого періоду розвитку мистецтва [9, с. 119]. У статті „Відповідь на запитання: що таке постмодерн?” (1982) і в книзі „Постмодерн, пояснений дітям. Листування 1982–1985” Ліотар

пропонував розглядати приставку „пост” не як повернення, а як перегляд попереднього періоду розвитку мистецтва [10, с. 56 – 59]. Модерн продовжує ґрунтовно розвиватися разом із постмодерном. Антитезою модерну є не постмодерн, а класика. Ліотар переконаний у тому, що „постмодерністський митець чи письменник знаходиться у ситуації філософа: текст, який він пише, те, що він створює, в принципі не керуються ніякими встановленими правилами, про них неможливо судити за допомоги визначального судження або якихось вже відомих категорій. Ці правила та ці категорії є те, пошуком чого й зайняті творіння чи текст, про які ми говоримо” [8, с. 322].

Постмодернізм, по суті, є багатомірним відбитком духовного повороту в самосвідомості західної цивілізації, особливо в сфері мистецтва й філософії. У всіх сферах свого прояву, осмислюючи досвід попереднього розвитку людства, повертаючись до джерел і підстав, убачаючи в пройденому шляху не тільки помилки й омани, постмодернізм готовий побачити через минуле й сьогодення те, що повинне сформуватися в майбутньому. У зв'язку з цим „завдання філософів, — помітив Р. Рорті, — не стільки пояснити взаємозв'язок минулого і майбутнього, скільки допомогти зробити майбутнє відмінним від минулого” [11, с. 31]. Г. Блоланд, спостерігаючи ситуацію в американському суспільстві, констатує: „Первинне значення постмодернізму – в його здатності сприймати та відбивати масштабні зміни в нашому суспільстві, культурі, політиці, економіці, наш рух від продукуючого до споживацького суспільства, поворот зовнішньої та внутрішньої політики; суміш високої та низької культур і генерувати нові суспільні рухи” [12, с. 248]. Як стверджує Т. Денисова, „постмодерністська свідомість (менталітет) антидогматична і плюралістична, її головна прикмета і внутрішнє джерело руху – сумнів” [Там само, с. 250].

Ігаб Гассан запропонував узагальнюючу класифікацію основних рис постмодернізму. Він перелічив ознаки, властиві постмодерністському мистецтву, відзначивши, що все ще не береться дати точне визначення цього феномена. Звернемося до його класифікації.

Невизначеність. При обґрунтуванні цієї ознаки Гассан посилається на „діалогізм” М. Бахтіна, відкритість тексту у Р. Барта. Цю якість він співвідносить із відчуттями сучасної людини, зауважуючи, що вона пронизує наші дії, ідеї, інтерпретації, створює наш світ.

Фрагментарність. Невизначеність має своїм наслідком фрагментарність, прагнення руйнування, деконструкції, непояснених крайнощів.

Відмова від канонів, авторитетів. Це означає „смерть автора”, припинення „батьківської” опіки та влади над читачем. Також, як і Ліотар, Гассан говорить про відмову від колишніх макронарративів.

Втрата „Я” і „глибини”.

„Непоказування” та „невиявлення”. Постмодернізм відстоює права

ірреалізму: не все може бути зображеним.

Іронія. Ця якість, переконаний Гассан, необхідна людському духу в спробах знаходження істини.

Гібридизація або репродукування. Гассан схвалює ігри із плагіатом, пародію та пастіш, оскільки всі вони, за його переконанням, збагачують область репрезентації, де в такому випадку відбувається змішання високої та низької культур.

Карнавалізація. Термін, запозичений у М. Бахтіна. Гассан виділяє такі феномени, як комічне, поліфонія, перформенс.

Конструктивізм. В обґрунтуванні цієї риси постмодерністського мистецтва Гассан посилається на Ф. Ницше, Г. Гудмена.

Іманентність. На відміну від модернізму, який прагнув до пошуків трансцендентного, постмодерністські шукання спрямовані на людину, її зростаючі здатності, на виявлення трансцендентного в іманентному [13, с. 47 – 56].

Усі перераховані ознаки постмодернізму, звісно ж, не вичерпують його характеристик. Багато рис, які властиві постмодерністському мистецтву, характеризують не стільки його, скільки загальну культурну парадигму сучасності.

У працях західних теоретиків та практиків постмодернізм отримав чимало метафоричних назв: „література виснаження” Джона Барта, „література віку інфляції” Чарльза Ньюмана, „загальний стан знань у сучасному інформаційному режимі” Жана Франсуа Ліотара, „етап на дорозі до духовного об’єднання людства” Ігаба Гассана, „культурна логіка пізнього капіталізму” Федеріка Джеймсона, „зловтішний тріумф симулякра над тілом покійного референта” Жана Бодріяра, „вік цинізму” Петера Слотердайка, „вік параної” Терези Бреннан.

Протягом декількох десятиліть культурні критики відзначають, що „параноя знайшла своє відображення в багатьох суспільствах та велика кількість соціальних груп тепер залежать від конспірологічних теорій” [14, с. 347]. Тобто проблема параної, яка вже давно є предметом дискусій, і сьогодні продовжує викликати інтерес не тільки психіатрів, але й дослідників різних галузей науки.

„Параноя – це стан потужної, тривожної над-інтерпретації, для якої характерні манії змови. Розуміння параної, що сьогодні найбільш поширене в науках про людину, походить від великої кількості праць, які були опубліковані в 1950 — 1960-х рр. і описували радше її інтерпретаційні та поведінкові атрибути, аніж її зв’язок зі специфічними розумовими хворобами або психологічними станами. Параноїдальна самоомана, як стверджується в цих працях, є моделлю стійкої переконаності, яка не розвіюється, навіть якщо суспільна реальність їй суперечить” [15, с. 300].

При клінічній характеристиці параної, тобто захворювання, при якому, як вважає Е. Крепелін (E. Kraepelin), „відбувається те глибоке перетворення усього світогляду, ті зрушення стосовно оточуючого

середовища, які позначаються як божевілля (Verrücktheit)”, мова йде про стійку маревну систему, яка виходить із внутрішніх причин та розвивається при повній ясності та впорядкованості мислення, бажань та дій. З боку пам’яті та уваги хворих у таких випадках не спостерігається ніяких розладів. Істинних оман сприйняття не буває. Марення частіш за все приймає форму марення переслідування. Проте поряд з цим існують також хворі з переважаючим маренням неповноцінності, ревнощів, „пророки”, „святі”, містики, „винахідники”. Марення назріває повільно, протягом декількох років. Вирішальним моментом може стати навіть незначне випадкове явище. „Принципальна непохитність маревних уявлень є головною рисою параної” [16].

К. Госслін (С. Hosslin) вважає, що відмінність параної від інших маревних психозів полягає у тому, що при останніх у психіці з’являється щось нове (явно абсурдні марення, галюцинації); при параної нездорова не сама ідея, а висновки із неї. До того ж надмірна переоцінка власної особи спонукає „реформаторів”, засновників нових релігій, „винахідників” ігнорувати досвід наук, які суперечать їх концепціям [17]. Д. Шварц (D. Schwartz) підкреслює роль зовнішніх впливів. Параноя, згідно з його точкою зору, „розвивається у відповідь на численні стреси життя, кожен з яких веде до „захисту” за допомогою подальшої розробки і „дистиляції” маревної системи” [Там само]. Практично у всіх проявах життя параноїк бачить знаки того, що стосується його марення. Він спрямований уперед, тому що для нього важливо підтвердити те, у чому він і так впевнений. Його домінантна модальність - епістемічна. Механізмом захисту параноїка є проекція, тобто обвинувачення інших у своїй проблемі [18]. У зв’язку з цим дуже важливим є поняття конвенційності мовного знака. У мові закладена можливість одну й ту саму річ називати по-різному, одному денотату приписувати багато значень. Саме цим і користується параноїк, який у всьому бачить потаємний зміст.

Для ілюстрації вищеперелічених рис звернемося до роману Дж. Геллера „Пастка для дурнів” („Catch-22”), який був вперше опублікований у 1961 році. Твір зображує події 1943 року на базі ВПС США на острові П’яноса біля берегів Італії та має яскраво виражену антивоєнну спрямованість. Головним героєм є Йоссаріан, який постійно демонструє ознаки параної. Наприклад, він вважає, що всі хочуть його вбити. Але потенціальну погрозу він бачить не лише серед людей, а й с підозрою ставиться до свого тіла, бо завдати шкоди можуть і лімфатичні вузли, і нирки, і мозок: „(t)here were too many dangers for Yossarian to keep track of. There was Hitler, Mussolini and Tojo, for example, and they were all out to kill him. There was Lieutenant Scheisskopf with his fanaticism for parades and there was the bloated colonel with his big fat mustache and his fanaticism for retribution, and they wanted to kill him, too. There was Appleby, Havermeyer, Black and Korn. There was Nurse Cramer and Nurse Duckett, who he was almost certain wanted him dead, and there was the Texan

and the C.I.D. man, about whom he had no doubt. There were bartenders, bricklayers and bus conductors all over the world who wanted him dead, landlord and tenants, traitors and patriots, lynchers, leeches and lackeys, and they were all out to bump him off [...]. There were lymph glands that might do him in. There were kidneys, nerve sheaths and corpuscles. There were tumors of the brain. There was Hodgkin's disease, leukemia, amyotrophic lateral sclerosis. There were fertile red meadows of epithelial tissue to catch and coddle a cancer cell. There were diseases of the skin, diseases of the heart, blood and arteries. There were diseases of the head, diseases of the neck, diseases of the chest, diseases of the intestines, diseases of the crotch. There even were diseases of the feet. There were billions of conscientious body cells oxidating away day and night like dumb animals at their complicated job of keeping him alive and healthy, and every one was a potential traitor and foe" [19]. Параноя Йоссеріана позначається також підвищеною агресивністю героя, його бажанням мститися та вбивати: „he shouted frantically at McWatt, hating him venomously, but McWatt was singing buoyantly over the intercom and probably couldn't hear. Yossarian, blazing with rage and almost sobbing for revenge, hurled himself down into the crawlway and fought his way through against the dragging weight of gravity and inertia until he arrives at the main section and pulled himself up to the flight deck, to stand trembling behind McWatt in the pilot's seat. He looked desperately about for a gun, a gray-black 45 automatic that he could cock and ram right up against the base of McWatt's skull”, „Yossarian slid both hands around McWatt's bare throat and squeezed”, „Yossarian blazed with hatred and wrath when he saw he was the victim of an irresponsible joke that had destroyed his sleep. He wanted to kill, he wanted to murder” [Там само].

Але не тільки Йоссеріан демонструє параноїдальні риси. Наприклад, капелана мучить маревна ідея, що він поганий батько і недостатньо уваги приділяє сім'ї та дітям: „the chaplain loved his wife and children with such tameless intensity that he often wanted to sink to the ground helplessly and weep like a castaway cripple. He was tormented inexorably by morbid fantasies involving them, by dire, hideous omens of illness and accident. His meditations were polluted with threats of dread diseases like Ewing's tumor and leukemia; he saw his infant son die two or three times every week because he had never taught his wife how to stop arterial bleeding; watched, in tearful, paralyzed silence, his whole family electrocuted, one after the other, at a baseboard socket because he had never told her that a human body would conduct electricity; all exploded and set the two-story wooden house afire; in ghastly, heartless, revolting detail he saw his poor dear wife's trim and fragile body by a half-witted drunken automobile driver and watched his hysterical five-year-old daughter being led away from the grisly scene by a kindly middle-aged gentleman with snow-white hair who raped and murdered her repeatedly as soon as he had driven her off to a deserted sandpit, while his two younger children starved to death slowly in the house after his wife's mother, who had been baby-sitting, dropped dead from a

heart attack when news of his wife's accident was given to her over the telephone” [Там само]. Полковник Кеткарт боїться помилитися, думає, що впливові люди погано до нього ставляться, іноді діє досить агресивно. Він вважає, що його переслідують. „He believed all the news he heard and had faith in none. He was on the alert constantly for every signal, shrewdly sensitive to relationships and situations that did not exist. He was someone in the know who was always striving pathetically to find out what was going on. He was a blustering, intrepid bully who brooded inconsolably over the terrible ineradicable impressions he knew he kept making on people of prominence who were scarcely aware he was even alive. Everybody was persecuting him” [Там само].

Таким чином, ми можемо сказати, що параноїк бачить ворога не тільки зовні, а й всередині себе. Існує певний зв'язок між параноєю та формуванням і зображенням постмодерністської особистості. Як бачимо, герої роману демонструють характерні ознаки параної, як то надмірна чутливість, підозри, недовіра до оточуючого світу, неадекватне бачення себе в очах інших, підвищена агресивність, що дозволяє зробити припущення, що ця тема є однією з найважливіших у літературі американського постмодернізму. Подальші наукові дослідження на матеріалі творів постмодерністів передбачають більш детальне вивчення цієї проблеми.

Список використаної літератури

- 1) **Tanner T.** City of Words: American Fiction 1950-1970/ Tony Tanner. – London: Jonathan Cape Ltd., 1971. – 367 p.
- 2) **Jencks Ch.** What is Post-Modernism? / Charles Jenks. – NY: St Martins Press, 1986.
- 3) **Тойнби А.** Постижение истории/ Арнольд Тойнби [сост. А. П. Огурцов]. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
- 4) **Вельш В.** Постмодерн. Генеалогия и значение одного спорного понятия/ Вольфганг Вельш // Путь. – 1992. – № 1. – С. 109-136.
- 5) **Bell V.I.** Postmodernism and Other Essays/ V.I. Bell. – Milwaukee, 1926.
- 6) **Силичев Д. А.** Постмодернизм: экономика, политика, культура. Учебное пособие / Д. А. Силичев. – М, 1998. – 196 с.
- 7) **Howe I.** Mass Society and Postmodern Fiction/ Irving Howe// Partisan Review. – 1959. – pp. 420 – 436.
- 8) **Лиотар Ж.-Ф.** Ответ на вопрос: что такое постмодерн? / Жан-Франсуа Лиотар // Ad Marginem. – М., 1994. – С.307–323.
- 9) **Hassan I.** The Question of Postmodernism / Ihab Hassan// Bucknell Review. – 1980. – № 25. – P. 119.
- 10) **Лиотар Ж.-Ф.** Заметки о смыслах „пост” / Жан- Франсуа Лиотар // Иностранная литература. – 1994. – С. 56 – 59.
- 11) **Рорти Р.** Философия и будущее / Р. Рорти // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 31.
- 12) **Денисова Т. Н.** Історія американської літератури ХХ століття/ Тамара Денисова; НАН України, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. — К.: „Довіра”, 2002. — С. 248-250.
- 13) **Hassan I.** Postmoderne heute/Ihab Hassan// Wege aus der Moderne: Schlusstexte der Postmoderne. Diskussion/ hrsg. von Wolfgang Welsch. – Berlin, 1994. – S. 47 – 56.
- 14) **Toffler A.** The third wave / Alvin Toffler. – NY: Bantam Books, 1984. – 560 p.

15) **Енциклопедія** постмодернізму / [за ред. Чарлза Е. Вінквіста , Віктора Е. Тейлора]. – К. : Основи, 2003. – С. 300. 16) **Noll R.** American Madness: The Rise and Fall of Dementia Praecox/ Richard Noll. – London: Harvard University Press, 2011. 17) **Смулевич А. Б.** Проблема паранойи / А. Б. Смулевич, М. Г. Щиринна. — М.: Медицина, 1972.—183 с. 18) **Руднев В.П.** Характеры и расстройства личности : Патография и метапсихология/ В. П Руднев. – М.: Класс, 2002. 19) **Heller J.** Catch-22 [novel] / Joseph Heller. – NY: Simon & Schuster, 1999. – 415 p.

Майорська А. В. Параноя як основна тема роману Джозефа Геллера „Catch-22”

У статті розглянуто особливості теоретичної інтерпретації феномену постмодернізму українськими та зарубіжними науковцями, а також сутність такого поняття як параноя, її основні риси та відмінність від інших маревних психозів. Досліджено найвідоміший твір американського письменника Джозефа Геллера „Catch – 22” з метою виявлення в ньому прикладів параної, ознаки якої знаходяться у поведінці та думках героїв роману. Акцентовано увагу на тому, що параноя є характерною для постмодерністського світосприйняття.

Ключові слова: постмодерністська література США, параноя, Дж. Геллер.

Майорская А. В. Паранойя как основная тема романа Джозефа Хеллера «Catch-22»

В статье рассмотрены особенности теоретической интерпретации феномена постмодернизма украинскими и зарубежными учеными, а также сущность такого понятия как паранойя, ее основные черты и отличие от других бредовых психозов. Исследовано самое известное произведение американского писателя Джозефа Хеллера «Catch – 22» с целью выявления в нем примеров паранойи, признаки которой находятся в поведении и мыслях героев романа. Акцентируется внимание на том, что паранойя является характерной для постмодернистского мировосприятия.

Ключевые слова: постмодернистская литература США, паранойя, Дж. Хеллер.

Mayorska A. V. Paranoia as an Essential Problem in Joseph Heller’s Novel “Catch-22”

The paper examines the peculiarities of the theoretical interpretation of the phenomenon of postmodernism in the works of Ukrainian and foreign scientists, as well as the essence of paranoia, its main features and differences from other delusional psychoses. It investigates “Catch – 22” by Joseph Heller, one of the XX century’s greatest works of American literature, in order to identify the examples of paranoia in it. It is focused on the fact that paranoia is one of the most important characteristic features of the postmodern worldview and is represented through the behavior and thoughts of the novel’s

characters that show such signs of paranoia as excessive sensitivity, suspiciousness, distrust of the surrounding world, unmotivated aggressiveness, selfishness and wrong self-perception.

Key words: postmodernist literature of the USA, paranoia, Joseph Heller.

УДК821.111-1.09+929МІЛЬТОН

Новохатська О. В.

ОБРАЗ САТАНИ ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ БІБЛІЙНОГО ІНТЕРТЕКСТУ В ПОЕМІ ДЖОНА МІЛЬТОНА „ВТРАЧЕНИЙ РАЙ“

В епоху Відродження релігійна тематика піддалася витісненню через стрімкий розвиток світської культури та через усвідомлення можливостей існування різних поглядів на світ, філософію, мораль стосовно суспільних ідеалів, тому Біблія стала основним джерелом релігійного, філософського та морально-естетичного мислення світової літератури, саме тому і біблійний інтертекст посідає особливе місце у дослідженні художнього твору та його інтерпретацій. Біблійний інтертекст, як художнє ціле відтворення тексту, став важливим елементом творів відомих письменників таких як, Дж. Стейнбек, Г. Белль, Б. Шоу, Г. Ібсен, Е. Ремарк, Т. Манн, Е. Гемінгвей та ін. Дж. Мільтон уперше порушив традиційність трактування біблійних засад, створивши свою інтерпретацію і своє ставлення до них. Він уніс вагомий внесок у розробку тем трансформації біблійного сюжету як одного із засобів інтертекстуального осмислення дійсності через призму суспільних відносин і цінностей. Поема „Втрачений рай“, яка наочно описує повсталого янгола і його скинення з неба на землю, багато в чому популяризувала уявлення про Сатану, як про особистість.

Проблема переосмислення біблійної інтертекстуальності та біблійних образів яскраво представлена в цій поемі. Уперше „Втрачений рай“ вийшов у світ 1667 році [1]. Як згодом писав П. Шеллі, який проаналізував світове значення поеми і образ Сатани: „Ніщо не може перевершити енергію і велич образу Сатани... у „Втраченому раї“ Джона Мільтона“ [2, с. 402]. Це свідчить про те, що живий й яскравий образ Сатани, який узято з Біблії, міцно увійшов до світової літератури. Для Дж. Мільтона Книга книг – це не просто одне з літературних джерел – це контекст та інтертекст його творів.

За К. Ясперсом: „Біблія – це депозит релігійного, міфологічного, історичного, екзистенційного досвіду тисячоліть“ [3, с. 115]. Таким чином, К. Ясперс у Біблії знаходить мотиви екзистенційної філософії, а її особливу цінність убачає в тому, що вона є берегинею екзистенційного

досвіду, показує крах людини, подолання цього краху і здійснення справжнього буття [4, с. 484].

Метою цієї статті є спроба обґрунтування неоднозначності образу Сатани в поемі „Втрачений рай“ як одного з елементів біблійного інтертексту. Об'єктом нашого дослідження є вищезазначена поема. Предметом аналізу ми обрали образ Сатани як один з елементів біблійного інтертексту в поемі Джона Мільтона „Втрачений рай“.

Поняття „інтертекст“ та „інтертекстуальність“ художнього тексту є одним з найважливіших та актуальних філологічних питань. Незважаючи на той факт, що інтертекстуальність художнього твору та її аспекти розглядалися у значній кількості наукових праць, біблійна інтертекстуальність потребує подальшого вивчення та систематизації. Категорія „інтертекстуальності“ вивчалася великою кількістю вчених та літературознавців, таких як Ю. Крістева, І. Арнольд, Р. Барт, М. Бахтін, Ж. Дерріда, Ж. Женетт, І. Сидоренко та ін. Але, на нашу думку, книга Н. Фатєєвої „Інтертекстуальність та її функції в художньому дискурсі“ – найбільш досконале дослідження цього поняття. Н. Фатєєва вивчала це поняття з двох сторін – авторської і читацької [5, с. 44]. З точки зору читача інтертекстуальність – це установка на більш поглиблене розуміння тексту або вирішення його нерозуміння за рахунок взаємодії з іншими текстами, а з точки зору автора – це спосіб породження власного тексту й утвердження своєї творчої індивідуальності через вибудовування складної системи відносин з текстами інших авторів, включення у текст інших текстів або їх фрагментів, загальне формовиявлення цих текстів (текстуальне, контекстуальне та метатекстуальне) у вигляді цитат, ремінісценцій, алюзій, запозичень, інтерференцій, пародій тощо, а також зміна суб'єктів мовлення; інтертекст – нове художнє ціле відтворення тексту, що виходить за межі тексту-твору й утворене при взаємодії двох і більше текстів [6, с. 9]. Таким чином можливість встановлення інтертекстуальних відносин знаходиться в залежності від обсягу загальної культурної пам'яті письменника і читача.

Найбільш розробленою та систематичною, на нашу думку, є класифікація Н. Фатєєвої, яка виділяє такі форми інтертекстуальності, як власне інтертекстуальність на рівні цитат та алюзій; паратекстуальність – відношення тексту до свого заголовка, епіграфа, післямови; метатекстуальність – переказ чи посилення на претекст; гіпертекстуальність – висміювання чи пародіювання одним текстом іншого; архітекстуальність – жанровий зв'язок текстів, та інші моделі і випадки інтертекстуальності – інтертекстуальні тропи та стилістичні фігури [5, с. 87].

Феномен інтертекстуальності у поемі Дж. Мільтона займає одну з найважливіших позицій. Автор професійно створив ауру біблійного інтертексту, що становить важливий чинник інтерпретації. Письменник як літературознавець володів високим рівнем знань сакральних текстів і

вловлював біблійні конотації на рівні алюзій та цитування. Біблійний інтертекст, представлений у поемі „Втрачений рай“, навіть своєю назвою, у вигляді маркових та точкових цитат, численними ремінісценціями образів, алюзій, біблійних порівнянь, що засвідчило звернення Дж. Мільтона до Біблії.

Слово „Сатана“ свідчить про наявність біблійного інтертексту у вигляді точкової цитати. Образ Сатани, або як писав Дж. Мільтон, „занепалого ангела“, у поемі „Втрачений рай“ розкривається з різних сторін: представлена і загальна характеристика героя, і взаємини Сатани з іншими персонажами, а також вираження авторського ставлення до Сатани у творі.

Незважаючи на те що Біблійна енциклопедія дає наступне визначення Сатани: „Сатана – єврейське слово, що означає супротивника чи ворога. У Святому Письмі ця назва взагалі має відношення до диявола, який є начальником злих духів, ворогом Бога, спокусником і губителем душ людських“ [7, с. 54], Дж. Мільтон не відступає від тексту Священного писання. Завдяки алюзії: „Thus Satan, talking to his nearest mate, With head uplift above the wave and eyes, That sparkling blazed; his other parts besides, Prone on the flood, extended long and large, Lay floating many a rood, in bulk as huge, As whom the fables name of monstrous size, Titanian or Typhon, whom the den by ancient Tartus held, or that sea-beast Leviathan, which God of all his works Created hugest that swim the ocean-stream“ [8, с. 9], поет зумів показати образ Сатани сильним як зовнішньо так і внутрішньо. У Біблії цей образ викликає огиду та жах, який зображений так „...бо противник ваш диявол ходить, як рикаючий лев, шукаючи, кого поглинути“ [7, с. 58]. Сатана Дж. Мільтона не відповідає своєму прототипу – Сатані біблійному, а місцезнаходження Сатани не відповідає тому, яке зазначено в Біблії, однак, завдяки своєму поетичному дару, автор зумів показати почуття, вчинки та дії Сатани, що й зробили цей образ одним з елементів біблійної інтертекстуальності у поемі „Втрачений рай“.

До свого падіння Сатана був найважливішим і блискучим Архангелом, але суперечка, що виникла між двома Синами за найближче положення до трону Отця, призвела до вигнання Люцифера. Однак, незважаючи на страшний удар, Сатана стійко переносить його. Опинившись у пеклі, він усе одно готовий до боротьби. Сатана порівнюється з Божою тінню: „...Fallen Cherub, to be weak is miserable, Doing or suffering: but of this be sure, to do ought good never will be our task, but ever to do ill our sole delight...and out of good still to find means of evil“ [8, с. 39]. Простеживши суперечливість і неоднозначність Сатани, а також неузгодженість протягом усієї поеми Дж. Мільтона, мотивів затвердження Добра та Благості, які втілені в імені Бог та небесному війську, автор показав Сатану як лиходія, який спричинив „мерзенний бунт“, але при цьому за ним ідуть мільйони, бо вірять йому.

У поемі „Втрачений рай“ чимало рядків, які запозичили чітку логіку біблійного переказу, але Дж. Мільтон завдяки своєму уявленню домислив образ Сатани. У свідомості письменника уживаються два ряди уявлень: „Бог – втілення вищого блага, Сатана і його соратники – уособлення зла“ [9, с. 129]. За біблійним сюжетом ховаються роздуми про життя, які свідчать про великий досвід поета, який відмінно розбирається в людях і життєвих обставинах. Таких тверезих і часом гірких спостережень у Дж. Мільтона накопичилося багато, але його цікавили не окремі випадки, а людина в цілому, і свій погляд на це він висловив за допомогою біблійного інтертексту.

У праці Л. Романчука „Трансформація біблійного сюжету у поемі Дж. Мільтона“ наведена велика кількість прикладів зображення Сатани які свідчать про присутність біблійного інтертексту в його образі. Уривок з Біблії: „І повстане мерзенний, та не дадуть йому царської пошани, але він прийде без шуму і лестощами оволодіє царством...Він увійде непомітно в сити округу, і зробить те, чого не робили батьки його та батьки його батьків“ [7, с. 213], виступає в поемі у вигляді маркового інтексту [10, с. 43]. Після поразки Сатана звертається до своїх поплічників з мужньою промовою і каже, що „...and, re-assembling our afflicted Powers, consult how we may henceforth most offend our Enemy; Our own loss how repair; How overcome this dire calamity; What reinforcement we may gain from hope if not, what resolution from despair“ [8, с. 15]. Сатана як вождь занепалих янголів відрізняється своїм красномовством, а письменник, використовуючи марковий інтекст у цьому уривку, з першої глави „Втраченого Раю“ підкреслив безпосереднє відношення до біблійного джерела.

Під час опису спокушання Єви Сатаною, Дж. Мільтон повністю цитує Біблію: „To whom thus Eve, yet sinless: Of the fruit, Of each tree in the garden we may eat, But of the fruit of this fair tree, amidst, The garden, God hath said, ye shall not eat, Thereof, nor shall you touch it, lest ye die“ [8, с. 222]. Дослівне цитування вживається в поемі для детальнішої характеристики цього персонажа. Взагалі образ Сатани виступає не тільки як біблійний інтертекст але й як міфологічний персонаж, сучасний, історичний та універсальний, який злився в поемі Дж. Мільтона в єдиний епічний образ.

Сатані властива така нелюдська риса, як нездатність правильно усвідомити своє місце у світі. У поемі Дж. Мільтона цей образ завдяки своїй послідовності виступає як один з найбільш раціональних божих творинь. Колись старший з архангелів, Люцифер, прекрасно повинен був розуміти всю безперспективність повстання проти всемогутнього і всезнаючого Бога, однак веде він себе точно наосліп, явно перебуваючи в якомусь іншому, ілюзорному світі, де, як йому здається, він може боротися з Богом на рівних [11, с. 38]. Цей факт автор увів до поеми за допомогою гіпертекстуальності, що свідчить про іронічне існування Сатани. Вершинні моменти у поемі Дж. Мільтона пов'язані з діями

Сатани, які починаються з небесної битви та кінчаються спокусою Єви. Але ці дії привели його до поразки, тому образ Сатани в результаті відходить на задній план, однак диявол залишається дияволом. Він викликає повагу хоча б своєю непримиренністю. Прокляття Сатани в тому, що він – непримиренний борець, невдаха, пародист божої величі, який свідомо приречений на поразку.

Незважаючи на те, що образ Сатани є біблійним персонажем, Дж. Мільтон, завдяки своєму дару дописування та великим лексичним запасом, створив неоднозначний образ. Усі основні ролі Сатани в образі Люцифера, старшого з архангелів, Князя Темряви, старшого над бісами, та Змія, спокусника перших людей, являють собою найвідоміший приклад біблійної інтертекстуальності – ремінісценцію. Так, у книзі дев'ятій образ Сатани „The Fiend, mere serpent in appearance...” [8, с. 289], має високий ступінь біблійної інтертекстуальності.

Коли англійський поет і драматург Дж. Мільтон створив свою поему „Втрачений Рай“, та наділив її міфологічними героями, свідомістю сучасних йому людей, його метою було розкриття універсальних закономірностей людського буття. Він звернувся до міфу про гріхопадіння Адама і Єви, та до хитрощів Сатани, бо прагнув пояснити тогочасну історичну ситуацію, для того, щоб співвіднести її з істинами християнської релігії і відповісти на питання про сенс історії і про місце в ній людини.

Таким чином, першорядне значення має той факт, що Біблія справді посідає особливе місце у розвитку світової культури, творячи її найширше інтертекстуальне поле. Дж. Мільтон створив незвичайний, неоднорідний та універсальний образ Сатани на основі біблійної інтертекстуальності. Ці уривки з Біблії, значна кількість ритмічних структур та ідіом, які використані найкращим чином у тексті, сприяють створенню необхідних умов для мови інтертекстуальності. Так у Дж. Мільтона ця мова заснована на Біблії. Автор захоплюється героїчною непокірністю Сатани в тій мірі, в якій вона виражає непримиренність щодо будь-якої тиранії, земної чи небесної. Сатана є єдиним з персонажів „Втраченого Раю“, про якого нічого не можна сказати з упевненістю. Усі його основні ролі, як Люцифера, Князя Темряви і Змія наповнені певним змістом, які характеризують Сатану як великого борця за сліпу волю.

Не менш перспективним, є більш комплексне використання поеми „Втрачений рай“ Дж. Мільтона для вивчення ролі біблійного інтертексту.

Список використаної літератури

1. **Wikisource.** Paradise Lost 1667/1877 Introduction [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://en.wikisource.org/wiki/Paradise_Lost_\(1667\)/1877_Introduction](http://en.wikisource.org/wiki/Paradise_Lost_(1667)/1877_Introduction)
2. **Шелли П. Б.** О Дьяволе и дьяволах // Шелли П. Б. Письма. Статьи. Фрагменты (пер. З. Е. Александровой). – М. : „Наука“, 1972 – С. 402 – 404.
3. **Ясперс К.** Философская вера / К. Ясперс. –

Мюнхен, 1963. – 129 с. 11. 4. **Новиков В. И.** Все шедевры мировой литературы в кратком изложении. Сюжеты и характеры. Зарубежная литература XVII–XVIII веков. / Ред. и сост. В. И. Новиков. – М. : Олимп: АСТ, 1998. – 832 с. 5. **Фатеева Н. А.** Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе / Н. А. Фатеева // Известия Академии наук: Серия лит. и яз. – 1997. – Т. 56. – С. 25 – 39. 6. **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., 2009. – 160 с. 7. **Біблія.** Книга священного писання Старого та Нового Завіту. Видання Київської Патріархії Української православної Церкви Київського Патріархату. – К., 2004. – 1461с. 8. **John Milton Paradise Lost** / J. Milton – London: The Pennsylvania state university, 1998. – 245 с. 9. **Романчук Л.** Мильтоновский Сатана / Л. Романчук // Демонизм в культуре. – Днепропетровск, 2009. – С. 127 – 129. 10. **Романчук Л.** Трансформация библейского сюжета в поэме Мильтона „Потерянный рай“ / Л. Романчук // „Демонизм в западноевропейской культуре“. – Днепропетровск, 2009. – С. 127 – 129. 11. **Крюков Д. О.** Образ Сатаны в „Потерянном Рае“ Джона Мильтона / Д. О. Крюков // Иностранная литература. – 1995. – №5. – С. 38 – 44.

Новохатська О. В. Образ Сатани як один з елементів Біблійного інтертексту у поемі Джона Мільтона „Втрачений рай“

У цій статті розглядається образ Сатани як один із аспектів біблійної інтертекстуальності. Наведені приклади біблійного інтертексту підтверджують, що Дж. Мільтон зробив вагомий внесок у трансформацію біблійних сюжетів та образів у художній літературі, у даному випадку образу Сатани. Поет вперше порушив традиційність трактовки біблійних текстів і дозволив свою власну інтерпретацію Святого Письма. Біблія стала основним джерелом релігійного, філософського та морально-естетичного мислення світової літератури, саме тому і біблійний інтертекст посів чинне місце у дослідженні художнього твору. Більш того, феномен біблійної інтертекстуальності, на прикладі образу Сатани, досліджується на рівні цитат (марковані, немарковані, точкові), алюзій, ремінісценцій образів, біблійних порівнянь, гіпертекстуальності та маркованого інтексту. Сатана Дж. Мільтона є прототипом біблійного Сатани. Завдяки цьому, автор зумів показати почуття, вчинки та дії Сатани, що й зробили цей образ одним з елементів біблійної інтертекстуальності у поемі „Втрачений рай“.

Ключові слова: Біблія, біблійний інтертекст, інтертекстуальність, образ Сатани.

Новохатская Е. В. Образ Сатаны как один из элементов Библейного интертекста в поэме Джона Мильтона „Потерянный рай“

В данной статье рассматривается образ Сатаны как один из аспектов библейной интертекстуальности. Приведены примеры библейского интертекста, которые подтверждают, что Дж. Мильтон внес огромный вклад в трансформацию библейских сюжетов и образов, в данном случае образа Сатаны. Поэт впервые нарушил традиционность трактовки библейских текстов и позволил свою собственную интерпретацию Священного Писания. Библия стала основным источником религиозного, философского и нравственно-эстетического мышления мировой литературы, потому и библейский интертекст занял действующее место в исследовании художественного произведения. Более того, феномен библейной интертекстуальности на примере образа Сатаны исследуется на уровне цитат (маркированные, немаркированные, точечные), аллюзий, реминисценций образов, библейских сравнений, гипертекстуальности и маркированного интекста. Сатана Дж. Мильтона является прототипом библейского Сатаны. Благодаря этому, автор сумел показать чувства, поступки и действия Сатаны, и сделал этот образ одним из элементов библейской интертекстуальности в поэме „Потерянный рай“.

Ключевые слова: Библия, библейный интертекст, интертекстуальность, образ Сатани.

Novohatskaya O. V. The Image of Satan as One of the Elements of Biblical Intertextuality in J. Milton's Poem „Paradise Lost“

This article deals with the image of Satan as one of the main aspect of biblical intertextuality, who was depicted in the J. Milton's poem. The examples of biblical intertext in poem confirm that J. Milton has made a tremendous contribution to the transformation of bible stories and images, in this case, the image of Satan. Poet raised the traditional interpretation of biblical texts and allowed his own interpretation of the Scripture. The Bible has become a major source of religious, philosophical, moral and aesthetic studies of world literature, and that is why the biblical intertext took prominent place in the study of art. Moreover, the phenomenon of biblical intertextuality on the example of Satan's image has studied with the help of quotes (marked, unmarked, spot), allusions, reminiscences images of biblical comparisons hypertextuality and bullet intext. Article notes that John Milton's Satan is the prototype of the Biblical Satan. Due to this, the author was able to show feelings, deeds and actions of Satan which made this image one of the elements of intertextuality in the biblical poem „Paradise Lost“.

Key words: Bible, biblical intertext, intertextuality, the image of Satan.

АРХЕТИП «ГЕРОЯ» В АНГЛІЙСЬКОМУ НЕОРОМАНТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Життя людини – динамічний процес, пов'язаний з певними циклами, кризами, періодами стабільності та змінами. І кожний з цих процесів, так або інакше, відображається в будь-якому образі-символі, який супроводжує людину. Символ одночасно є найбільш стійкою формою збереження думок і найбільш пластичним методом їх застосування в пізнанні різних ідей. Одними із таких образів-символів і є архетипи, що існують в пам'яті не лише окремої людини, народу, але й людства загалі. Вони створювалися, набували змісту та змінювалися століттями і становлять невід'ємну частину будь-якої людини [1, с. 3].

Поняття «архетип», введений в наукову лексику ХХ ст. психоаналітиком К. Юнгом, не лише отримав широке застосування, але й отримав чимало додаткових конотацій. Спочатку вкладені в цей термін поняття «першообраз», «праобраз», «прототип», «проформа» і т. і. були додатком до різних явищ гуманітарного знання, і в першу чергу, до науки про літературу. В ній під архетипами стали розуміти не стільки образно-символічні уявлення глибинних явищ людської психіки, «колективного несвідомого», скільки «породжуючі» моделі словесної творчості. Юнг був першим хто застосував архетип як літературознавчу категорію, хто вказав на виключно важливу роль архетипів в художній творчості. Він стверджував : «Той, хто говорить архетипами, говорить, так би мовити, тисячами голосів... він підіймає зображуване ним; той, хто переходить у вічне; притому і свою особисту долю він возвеличує до вселюдської долі...» [2, с. 6].

За К. Юнгом, психіка людини має три рівні: свідомість, особисте несвідоме і колективне несвідоме. Визначальну роль у структурі особистості відіграє колективне несвідоме, яке утворюється із слідів пам'яті, що залишається від усього минулого людства і впливає на особистість людини, визначає її поведінку з моменту народження.

Колективне несвідоме утворюється з різних рівнів, які визначаються загальнолюдською, національною та расовою спадщиною. Найбільше значення мають сліди минулого, тобто досвід тваринних предків людини. Колективне несвідоме виявляється у вигляді архетипів. К. Юнг називав архетипи первинними образами, оскільки вони пов'язані з міфічними і казковими темами. Він також вважав, що архетипи організовують не лише індивідуальну, але і колективну фантазію (наприклад, лежать в основі міфології народу, його релігії, визначаючи психологію народу, його самосвідомість). Через актуалізацію певних архетипів культура впливає на становлення індивідуальної психіки людини [3, с. 52].

Суттєвий внесок у розробку теорії літературних архетипів внесли С. Аверінцев, Дж. Шиплі. Вони вказали на багаторівневу структуру архетипу, котрий проходить декілька етапів розвитку – від найпростішого до більш складного. У роботах І. Смірнова архетипи були розглянуті з точки зору жанрології. Учений також пов'язував архетиповість з теорією інтертекстуальності, яка, на його думку, є межею комунікативної моделі архетипу, коли «текст повторює архетипову тему суміжних з ним претекстів». У сучасному літературознавстві термін «архетип» використовують і в прямому, і в метафоричному значеннях, коли намагаються позначити деякі стійкі художні форми, які повторюються. Їх стійкість зумовлена такими факторами: типологічною повторюваністю, здатністю абстрагуватися від конкретного матеріалу («проформи»), матричністю як здатністю формувати нові варіанти протообразів, спадковістю, здатністю передаватися з покоління в покоління. У роботах сучасних дослідників суттєво розширена поєднуваність інших літературознавчих категорій з терміном «архетип»: це синонім міфологеми, архетипова модель, риса, формула, матриця, образ, символ, сюжет, герой [2, с. 7].

Актуальність нашого дослідження підтверджується, з одного боку, посиленням інтересом літературознавців кінця ХХ – початку ХХІ століття до вивчення міфопоетичних інтенцій сучасної літератури загалом. Попри наявність великої кількості досліджень існує потреба в більш ґрунтовному й детальному дослідженні проблеми архетипу. Таким чином, метою нашої статті є надання загальної характеристики поняття архетипу «героя» в англійському неоромантичному дискурсі.

Виникнення неоромантизму як художнього напрямку в літературах європейських країн припадає на межу ХІХ – ХХ століть. Довідкові видання однозначно говорять про неоромантизм як про сукупність різних естетичних течій в європейських літературах, визначаючи умовне, нестале найменування ряду естетичних тенденцій, які виникли в літературі європейських країн наприкінці ХІХ – початку ХХ століть як реакція на натуралізм, а також іноді на песимізм і «зневіру декаданства» [4, с. 151].

Наприкінці ХІХ ст., розчарувавшись у колишніх ідеалах та засобах їх художнього втілення в літературних творах, письменники часто відмовлялися від творчого методу критичного реалізму. Сумнів у художніх можливостях критичного реалізму зумовило появу натуралізму та неоромантизму, які відкинули типізацію та узагальнення життєвого матеріалу, намагання дати універсальні рецепти на всі випадки життя, відкрити глибинні життєві істини.

Неоромантизм намагався втекти від похмурої та сповненої горя дійсності у світ мрій та ідеалів, екзотичні краї шляхетних, прекрасних душею і вчинками героїв, які невтомно боролися з життєвим злом. Відмовившись, так само як і натуралісти, від соціально-психологічних

узагальнень, неоромантики звернулися до зображення унікального, героїчного та екзотично-романтичного [5, с. 179].

Проблема неоромантизму гостро поставлена в літературознавстві останнього часу. Що це – період в розвитку літератури, художній напрямок, творчий метод, стиль, тенденція? У зв'язку з цим питанням Аркадій Ельяшевич наголошував, що проблема неоромантичних течій в європейському мистецтві кінця XIX – початку XX ст. залишається однією з темних сторінок сучасної естетики: «І навіть термін «неоромантизм» не здобув поки що у сучасних літературознавців суспільного визнання. В основному говорять про неоромантизм в англійській літературі на рубежі XX століття (Р. Стівенсон, Дж. Конрад, А. Дойль, Г. Честертон, Г. Хаггард, Р. Кіплінг), в французькій літературі (П. Лоті, К. Фаррер, П. Бенуа) і дуже суперечливо і стримано про неоромантизм в літературі російській» [4, с. 152].

Говорячи про загальні риси неоромантиків, М. Наєнко писав, що їх поєднує з класичним романтизмом «прагнення досягти в творчості органічного зв'язку утверджуваних ідей з духовними ідеалами народу і бажанням писати так, «щоб слово пламенем взялося, щоб людям серце розтопило (Т. Шевченко)» [4, с. 152].

Думку про те, що «ново романтизм» збагатив реалізм, у різний час висловлювали В. Жирмунський («Реалізм, який пройшов через романтизм, звичайно ж відрізняється абстрактністю і схематизмом»), В. Коряк, Є. Замятін та інші. Особливо детально взаємопереплетіння романтизму з реалізмом визначила Н. Калениченко: «1) прагнення відродити героїчне в житті людини; 2) скерування в майбутнє; 3) намагання поєднати «ідеальне» й «реальне»; 4) посилення начала в літературі, тим же співвіднесення об'єктивного і суб'єктивного; 5) віра в моральне відновлення людини, задавленої тяжкими обставинами життя, піднесення простої людини; 6) погляд на призначення мистецтва, покликаною бути школою відкриття та моральності» [4, с. 153].

Специфіка і особливості авторської репрезентації в неоромантичній прозі витікають з неоромантичної концепції. Чітко слідуючи неоромантичному дискурсу, автори, які писали в рамках цього естетичного напрямку, зображують світ екзотичних обставин і яскравих образів. Їх герої можуть претендувати на звання «надлюдей», а це – центральний, знаковий образ. Притримуючись «законів жанру», автор-неоромантик переносить свого героя в екзотичні країни, острова повні небезпеки (Р. Кіплінг, Дж. Конрад) або в злочинний світ (А. Дойл). Цілі подібних подорожей формально різні, але всі вони «направлені» на створення нормативних етичних відносин (від хаосу до космосу, як у міфологічній свідомості) [4, с. 154].

Героями в міфології вважалися люди, які з'явилися в результаті зв'язку між божеством та звичайною людиною. Цей архетип знаходить своє відображення в образі людини, наділеною фізичною красою, хоробрістю, сміливістю та іншими позитивними якостями. Використання

міфологічних прототипів обумовлено властивостями міфу. «Так як міф розповідає про діяльність надприродних створінь і про виявлення їхньої могутності, вони стають моделями слідування при будь-якій людській активності. Функція міфу – надавати моделі, а значить, надавати значущості світу та людському існуванню» [6, с. 7].

Міфологічний портрет культурного героя (по Є. Мелетинському) складається з наступних положень: 1) творець-деміург, який «добуває або створює для людей різноманітні предмети культури»; 2) участь в організації світу, «діяння по подоланню хаотичного стану світу та його свідомому або несвідомому упорядкуванню»; 3) борець з хаотичними природними силами, чудовиськами, демонами, які руйнують порядок та мир; 4) здійснює подвиги – рятує світ у критичний момент; 5) герой завжди соціальний, він здійснює подвиги заради когось; 6) не є божеством, але при цьому наділений значимістю, магічною силою – виключна Особистість [6, с. 28].

Явище архетипу героя ми розглянемо на прикладі твору «Острів скарбів» англійського неоромантика Роберта Стівенсона. У романі яскраво зображені пригоди звичайних людей та піратів у пошуках жаданих скарбів відомого пірата капітана Флінта. На героїв чекають неймовірні пригоди та відчуття небезпеки. Якщо є небезпека обов'язково з'являється герой, який допоможе, врятує, проявить свою сміливість. Стівенсон втілює образ героя в образі Джиммі. Мова йдеться про молодого парубка, який живе разом з батьками і допомагає їм з утриманням таверни. Проте його життя змінюється, коли до них в таверну завітав незнайомец, який приховував таємницю, і який виявився піратом. Як саме автор створює образ героя, а саме – як автор показує читачеві, що Джиммі є втіленням героїзму та хоробрості? Відповіді ми знайдемо у самому творі.

Він допомагає капітану: «*In the meantime, we had no idea what to do to help the captain, nor any other thought but that he had got his death-hurt in the scuffle with the stranger. I got the rum, to be sure, and tried to put it down his throat, but his teeth were tightly shut and his jaws as strong as iron*»; допомагає матері врятуватися: «*We were just at the little bridge, by good fortune; and I helped her, tottering as she was, to the edge of the bank, where, sure enough, she gave a sigh and fell on my shoulder*» [7, p. 32].

Ризикуючи своїм життям, Джиммі, сидячи в бочці, хвилювався та тремтів від страху, що його зараз помітять пірати: «*I would not have shown myself for all the world, but lay there, trembling and listening, in the extreme of fear and curiosity, for from these dozen words I understood that the lives of all the honest men aboard depended upon me alone*» [7, p. 80]. Він заволодів важливою інформацією, яка врятувала його життя та друзів по команді. Прибувши до острова скарбів, Джиммі вирішив діяти: «*Then it was that there came into my head the first of the mad notions that contributed so much to save our lives. If six men were left by Silver, it was plain our party*

could not take and fight the ship; and since only six were left, it was equally plain that the cabin party had no present need of my assistance. It occurred to me at once to go ashore. In a jiffy I had slipped over the side and curled up in the foresheets of the nearest boat, and almost at the same moment she shoved off» [7, p. 121]. Проте, незважаючи ні на що, команда врятована, скарб знайдено, пірати покарані.

Автор дуже яскраво зображає події, які відбуваються з героями роману. Читач розуміє складне становище команди, співпереживає, співчуває та вболіває – чекає на справедливе завершення пригод.

Таким чином, протягом часу поняття «архетип» розвивалося та змінювалося разом зі становленням людини. Для літературознавців поняття набуло першорядного значення завдяки тому, що архетипи дозволяють читачеві краще розкрити зміст твору, використовувати підсвідомо впізнаванні образи і поняття. Серед найбільш розповсюджених архетипів в літературі є архетип «героя». Це звичайна людина, яка не наділена магічними силами, проте, не без того хоробра та рішуча, здатна на подвиг та порятунок.

Список використаної літератури

1. **Буренкова Е. В.** Встреча в пути: символический смысл изменений в жизни / Е. В. Буренкова, Е. И. Вирясова // Психология сказки и Сказка психологии. – М. : Практическая психология образования, 2010. – С. 3 – 4 . 2. **Гольденберг А. Х.** Архетипы в поэтике Н. В. Гоголя / А. Х. Гольденберг. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007. – 261 с. 3. **Лосев А. Ф.** Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с. 4. **Рева Л. В.** Проблеми розвитку неоромантизму в літературній критиці ХХ століття / Л. В. Рева // Науковий вісник Миколаївського державного університету : Філологічні науки. – 2008. - № 22. – С. 151 – 154. 5. **Давиденко Г. Й.** Історія зарубіжної літератури ХІХ – початку ХХ століття: Навч. Посібник. 3-тє вид. / Г. Й. Давиденко, О. М. Чайка. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 400 с. 6. **Мелетинский Е. М.** От мифа к литературе / Е. М. Мелетинский. – М. : Изд-во «РГМУ», 2001. – 168 с. 7. **Stevenson R. L.** Treasure Island / R. L. Stevenson. – London. : Cassell and Company, 2001. – 272 p.

Пройдисвіт Л. Г. Архетип «героя» в англійському неоромантичному дискурсі

Стаття присвячена висвітленню проблеми архетипу героя в англійському неоромантичному дискурсі. На базі фактичного матеріалу розглянуто поняття архетипу, яке вперше було запропоновано та використано психоаналітиком К.Юнгом. Явище неоромантизму в літературі є неоднозначним та спричинене певними чинниками. Центральним образом аналізованого періоду є образ-символ – архетип героя, котрий широко втілювався у творах англійських неоромантиків.

Ключові слова: міф, архетип, неоромантизм, дискурс.

Пройдысвет Л. Г. Архетип «героя» в английском неоромантическом дискурсе

Статья посвящена рассмотрению проблемы архетипа героя в английском неоромантическом дискурсе. На базе фактического материала рассмотрено понятие архетипа, которое впервые было предложено и использовано психоаналитиком К.Юнгом. Явление неоромантизма в литературе является неоднозначным и вызванное определенными факторами. Центральным образом анализируемого периода является образ-символ – архетип героя, который нашел широкое отражение в произведениях английских неоромантиков.

Ключевые слова: миф, архетип, неоромантизм, дискурс.

Projdysvet L. G. The Heroic Archetype in English Neo-romanticism Discourse

The article is devoted to the problem of the development of heroic archetype in English Neo-romanticism literature. The author presents the topicality of heroic archetype and its frequent actualization in human conscience, the ways of such actualization. The first who suggested and introduced this notion was K. Jung. With the aid of Jung's theory and on the basis of D. Kampbell's and E. Meletinsky's work, main archetypes are established. They enable readers to fathom deeper the plot's structure and to see ulterior allusions to more archaic sources.

The given article deals with the origin and development of Neo-romanticism as a literary tendency and its controversial nature and origin. The principal attention is attended to the characteristic features of Neo-romanticism in the XX century. It also tells us about the most famous representatives of Neo-romanticism such as J. Conrad, R. Stevenson, A. Conan Doyle and others. A special attention is paid to the ways of expression and depiction of the archetype (hero).

The author attempts to analyze, single out and provide examples of the main features of heroic archetype reviewing «Treasure Island» by R. Stevenson.

Key words: myth, archetype, Neo-romanticism, discourse.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

УДК 372.881.111.1

Бахуринская Н.М.

ПРОБЛЕМЫ ПОСТАНОВКИ ПРОИЗНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Постановка проблемы. Одной из основных потребностей человека есть потребность в общении, успешность которого во многом зависит от того, насколько понятно и выразительно собеседники оформляют свою речь. Неудивительно, что именно этот фактор выходит на первое место в диалоге с носителем иноязычной речи.

Изучение иностранного языка означает не только овладение его лексическим и грамматическим аспектами, но также развитие способности фонетически правильно оформлять слова, объединять их в словосочетания, предложения и надфразовые единства. Научиться говорить возможно не иначе как научившись предварительно:

- 1) артикулировать все характерные для данного языка фонемы;
- 2) произносить звуки и сочетания звуков, стоящих в определённых позициях в слове, в соответствии с традицией, т.е. по правилам орфоэпии;
- 3) модулировать просодемы, создающие интонацию.

При этом не следует забывать, что в основе работы над произношением лежат принципы коммуникативной ориентации и осознанного овладения языком.

Цель данной статьи - изучение особенностей обучения младших дошкольников правильному звукопроизношению.

Проблема формирования устной речи и, в частности, произносительная ее сторона рассматривается в различных областях науки: в физиологии (И. П. Павлов, И. М. Сеченов), в психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинский, Б. Д. Эльконин), в психофизиологии (Н. И. Жинкин, М. М. Кольцова), в лингвистике (Л. Р. Зиндер), в психолингвистике (А. А. Леонтьев), в сурдопедагогике (Е. И. Андреева, Н. И. Белова, Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, Н. Д. Шматко и др.).

Вопросами развития правильного звукопроизношения в дошкольном возрасте занимались А.Н. Гвоздев, И.Е. Тихеева, А.В. Миртов, А.М. Бородич, М.Ф. Фомичев и т.д.

Данная тема актуальна, так как всякая задержка, любое нарушение в ходе развития речи ребенка отражаются на его деятельности и поведение. Плохо говорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, нерешительными, затрудняется их общение с другими людьми (взрослыми и сверстниками).

Осознанное овладение произношением строится из особенностей звукового состава английского с учётом родного языка. Некоторые специалисты полагают, что:

1) звуки, идентичные в английском и русском языках, например [m b s z g], не требуют специального обучения (дети овладевают ими путём переноса);

2) звуки, несколько отличающиеся от аналогичных в русском языке, [t n d l e p k], требуют коррекции (детям нужно показать, чем они отличаются и как их нужно произносить, чтобы говорить, как настоящие английские мальчики и девочки);

3) звуки, которые не встречаются в родном языке, [w h r æ ð: ɪ ð θ], также требуют объяснения артикуляции. Сознательная ориентировка детей в произносительных средствах общения не будет полной, если мы не научим их различать на слух разницу в звуках [ɪ: -ɪ], [u: -u], [s-θ], [ð-d], [æ-e], [w-v], [a:-ʌ], [e-ɪ], [n- ɪ], [ð-z].

Шестилетний возраст детей предполагает включение процесса обучения произношению в контекст широкой деятельности. Но для дошкольников игры имеют исключительное значение: игра для них - учёба, труд. Поэтому мы считаем необходимым создавать в играх со звучащим словом "ситуации затруднения", когда ребёнок ставится перед необходимостью преодолевать затруднения, самостоятельно находить ответы на вопросы, творчески рассуждать. При составлении таких заданий рекомендуется использовать слова с одинаковыми конечными звуками (like - lake; sale - sell; late - let). Такие упражнения направлены на повышение чувствительности слухового анализатора; дети учатся прислушиваться к типичным и специфическим звукам и становятся более внимательными.

Однако для улучшения словопроизношения, для развития слухового восприятия учитель может широко использовать и дополнительный речевой материал: потешки, небольшие стихотворения, считалки и пр.

*My dog's called Spot.
He knows quite a lot.
He never does wrong,
And he is good at ping-pong, ping-pong, ping-pong.
Hi's good at ping-pong.*

*Rain, rain, no game,
Rain, rain, go away,
Come again another day,
Tom and Mary want to play.*

Совместное заучивание потешек, стихов, задания на договаривание слов приучают детей внимательно слушать, подбирать

рифмующиеся слова, чётко и достаточно громко их произносить [2]. Развитию слухового внимания очень способствует и отгадывание загадок. Начиная с первых уроков, учитель предлагает детям небольшие загадки, построенные на звукоподражании, которое помогает найти ключ к отгадке.

*Hello, Sue,
How are... (you)*

*His name is Mike
He's got a...(bike)*

*Its name is Bat
It is a ...(cat)*

*Her name is Masha
She is from ...(Russia)*

Положительную роль при обучении английскому произношению играют специальные музыкальные упражнения, знакомящие с особенностями звуков в их музыкальном выражении. Примером таких упражнений могут служить песни.

Они используются в качестве яркого средства эмоционального воздействия, способствующего восприятию и адекватному воспроизведению звука. Английское произношение носителей русского языка может быть неадекватным вследствие неумения обучающихся передавать тембр английских гласных. Для того чтобы гласный приобрёл именно английское звучание, ребёнок должен «увидеть», «почувствовать» этот гласный, представить его себе во всём объёме, со всеми возможными слуховыми, зрительными и пространственными ассоциациями. Такой эмоциональный «портрет» важно нарисовать при самом первом предъявлении его учащимся. Так, при описании и произнесении нового гласного учитель даёт ему целый ряд эмоциональных оценок, словно звук является предметом одушевлённым («мечтательный», «холодный», «живой», «скучный», «как цыплёнок», «как орешек» и т. д.). Законченный же образ гласного складывается у ребёнка после прослушивания песни, а на более позднем этапе и после пения песни с учителем или исполнителем (на плёнке).

Следующим образом можно, например ввести звуки [o:] и [a:]

[o:] - «детский», «милый», «жёлтого цвета, как цыплёнок», «хорошенький», «кругленький, как солнышко».

*I am Paula,
I am Mrs Porter's daughter.
And I am never naughty.
I am Paula,*

I'm already four.

[a:] - «красивый», «сочный»; похож на тёмно-красный бархат или на розу; ученику следует представить, что он находится в прекрасном расположении духа.

Charles, Bart, Barbara,

Arthur, Martha, Margaret,

Sanders, Frances, Martin, Mark –

They are all now in the park.

Песни могут успешно применяться и при отработке так называемых трудных фонетических сочетаний ([s], [z]+ [θ], [ð], [ŋ]+ гл.), а также при работе над ритмом песни, посвященной какому-либо звуку. Слова и музыка должны соответствовать «характеру» гласного (мажорный – минорный лады) [1].

Прослушивание и пение песен эффективны не только при введении того или иного гласного, но и при дальнейшей работе над английским произношением. Это может быть:

- 1) целенаправленная тренировка какого-либо гласного звука в песне;
- 2) пение песни с целью исправить спонтанно допущенную кем-либо из учащихся ошибку при произнесении гласного;
- 3) просто пение как совершенно необходимый на уроке момент релаксации.

Опыт показывает, что исполнение песен хором приносит обучающимся большое эстетическое удовольствие и вызывает у них желание совершенствовать свои произносительные навыки.

Однако, необходимо учитывать, что чрезмерное увлечение фонетическими упражнениями чревато негативными последствиями: ребёнок может потерять интерес к произношению. Поэтому обучение звуковой стороне языка не следует проводить в отрыве от других его аспектов (лексического, грамматического). В процессе обучения языку, который доставляет ребёнку удовлетворение, педагог получает возможность отрабатывать правильное произношение звуков. В результате этого можно добиться автоматического переключения артикуляционных органов на произношение и интонацию звуков иноязычной речи [3].

Выводы. Развитие звукопроизношения – это, в первую очередь, воспитание внимания к звуковой стороне речи. Формируя произношение звуков, педагог учит детей вслушиваться в речь, различать и воспроизводить отдельные элементы речи, уметь удерживать в памяти воспринятый на слух материал, слышать звучание собственной речи и уметь исправлять ошибки.

Формирование произносительных навыков, в первую очередь, зависит от умело организованной речевой практики. Языковая среда, речевая практика способствуют ускоренному и качественному формированию двуязычия на фонетико-фонологическом уровне. Это

обусловливается тем, что у детей в раннем возрасте подражательные наклонности в области произношения развиты больше, чем у взрослых. Необходимо умело использовать эти благоприятные условия, усиливая имитационную работу с учетом характера межъязыковой интерференции, функционирования фонем, их частотности в языке и речи.

Данная тема актуальна, так как всякая задержка, любое нарушение в ходе развития речи ребенка отражаются на его деятельности и поведении. Плохо говорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, нерешительными, затрудняется их общение с другими людьми (взрослыми и сверстниками).

Целенаправленная работа над формированием слухового и артикуляционных навыков у малышей проводится на специальном этапе урока - произносительной зарядке, в основу которой представляется возможным включить вышеупомянутые приёмы и игры.

Список использованной литературы

1. Веренинова Ж.Б. Роль песни при обучении английскому произношению/ Ж.Б. Веренинова // Иностран.яз.в шк.- 1998.- №6.- С. 21-27. **2. Никитенко З.Н.** Обучение произношению детей шести лет в курсе английского языка для первого класса / З.Н. Никитенко // Иностран.яз.в шк.- 1992.- №1, - С.12-17. **3. Щерба Л.В.** Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – М., 2004. - 432 с.

Бахурінська Н. М. Проблеми постановки вимови дошкільників на початковому етапі навчання

У статті розглядаються проблеми постановки вимови дошкільників на початковому етапі навчання. Вивчені особливості навчання молодших дошкільнят правильному звуковимовленню. Визначено, що вивчення другої мови у дошкільному віці припустимо за умови правильної організації навчання: обов'язково враховувати вікові особливості дитини, її бажання і в жодному разі не перевтомлювати її.

Ключові слова: мовний розвиток дітей, звукова культура мови, вимова звуків, вікові особливості дитини

Бахуринская Н. Н. Проблемы постановки произношения дошкольников на начальном этапе обучения

В статье рассматриваются проблемы постановки произношения дошкольников на начальном этапе обучения. Изучены особенности обучения младших дошкольников правильному звукопроизношению. Определено, что изучение второго языка в дошкольном возрасте допустимо при условии правильной организации обучения: необходимо учитывать возрастные особенности ребенка, его желания и ни в коем случае не перевтомлять его.

Ключевые слова: речевое развитие детей, звуковая культура речи, произношение звуков, возрастные особенности ребенка

Bahurinska N. M. Pronunciation Problems of the Preschoolers at Elementary Level

The article deals with the methods of developing the ability of six year old children to hear and reproduce English sounds properly. Early speech and language intervention can help children with reading and writing, in school and with interpersonal relationships. Exercises have proved to be a highly motivating activity, so dealing with children games should be on the first place.

Key words: language development of children, interpersonal relationships, pronunciation of sounds, age characteristics of children

УДК 373.3.016:811.111

Брусникина В.В.

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ИГР**

В условиях коммуникативной направленности обучения учащихся иностранному языку и в соответствии с основной целью обучения иностранного языка в школе – формированием коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение - проблема обучения аудированию является особенно актуальной. Процесс общения невозможен, если у его участников не сформированы умения и навыки восприятия, осмысления и критической переработки звучащего материала, не развита слуховая память, отсутствует интерес к приобретению новой информации. Вот почему проблема обучения пониманию иноязычной речи как одному из видов речевой деятельности постоянно находится в фокусе методических исследований и является актуальной в свете формирования у учащихся коммуникативной компетенции.

Анализ методической литературы показывает, что из четырех видов речевой деятельности: говорения, чтения, аудирования и письма, на аудирование отводится самое меньшее количество времени, уделяемого на уроке иностранного языка. Хотя с точки зрения практического владения иностранным языком аудирование занимает положение, не менее важное, чем говорение. Об этом говорится в работах Бобовой С.В., Елухиной Н.В., Мазурик Е.А., Роговой Г.В.

Так как речь идет об обучении младших школьников, а ведущей на начальном этапе является игровая деятельность, то при обучении аудированию наибольший эффект приносит обучение в играх, т.к. игра

активизирует мыслительную деятельность, позволяет сделать учебный процесс более привлекательным и интересным, и трудности, возникающие при обучении, преодолеваются с наибольшим успехом и лёгкостью.

Цель этой статьи рассмотреть вопрос об обучении аудированию младших школьников на основе игр как о факторе более эффективного усвоения иностранного языка.

Данные игры могут помочь достижению следующих целей аудирования:

- 1) научить детей понимать смысл однократного высказывания;
- 2) научить выделять главное в потоке информации;
- 3) научить учащихся распознавать отдельные речевые образцы и сочетания слов в потоке речи;
- 4) развивать слуховую память учащихся;
- 5) развивать слуховую реакцию.

Ряд аудитивных игр целесообразно проводить с помощью магнитофона. При этом неплохо, если запись текста для игры осуществит не сам учитель, а, скажем, его коллега. Это создаёт дополнительные трудности восприятия речи на слух, но вместе с тем повышает эффективность тренировки. Важно только, чтобы и магнитофонная запись и речь учителя звучали в естественном темпе и предъявлялись неоднократно. В противном случае эти игры потеряют всякий смысл [2, с. 78].

Для достижения перечисленных целей могут быть использованы следующие игры:

«The Spinning Top»

Играющие становятся в круг, и каждый ученик получает свой номер. При этом необязательно начинать с номера 1, можно начать с любого номера, и хорошо, чтобы вошли номера 13 и 30, 14 и 40 и т.д. Выбирается водящий. Он выходит на середину и запускает волчок, при этом называя один из номеров. Ученик с соответствующим номером должен успеть добежать и остановить волчок до того, как он прекратит вращаться. Если ученик успел это выполнить, он получает право запустить волчок и назвать номер следующего играющего.

«Simon Says»

Учитель разучивает с учениками простейшие команды. "Sit down", говорит учитель, садится и тем самым подаёт пример ребятам. "Stand up", говорит учитель, встаёт, и ученики поднимаются вслед за учителем. Постепенно учащиеся научились понимать и выполнять команды без зрительной опоры. Команд становится всё больше и больше, и необходим продолжать тренировку. Но первый интерес прошёл, удовольствие подчиняться непонятным словам притупилось. Вот тогда на помощь пришла игра.

Однажды в руках учителя появился маленький смешной человечек.

Teacher: Children, look at this man. His name is Simon. And he is a teacher now. You must obey only his commands. Simon says, "Stand up!" Good! Simon says, "Hands up!" Good! Sit down! Why did you sit down? Simon did not say, "Sit down". Remember – Simon is a teacher.

Ребята поняли условия игры: они должны выполнять команду только в том случае, если ей предшествует слова "Simon says". Ученик, сделавший ошибку, выбывает из игры. Побеждает тот, кто не сделал ни одной ошибки.

Вариант «I»

Игру можно усложнить, если предложить ребятам выполнять команды с закрытыми глазами. В этом случае исключается возможность посмотреть, как выполняет команду сосед.

Вариант «II»

Игра становится ещё более трудной, если команда сопровождается не соответствующим ей действием. Например, учитель говорит: "Simon says, "Touch your nose" и одновременно с этим хлопает в ладоши. В этом варианте по условиям игры учащиеся должны смотреть на учителя.

«We Can Eat Bread»

Игра в съедобное и несъедобное знакома ребятам с раннего детства.

"Look, this is bread. I can eat it," сказал учитель, положил в рот кусочек хлеба и съел его. То же самое он сделал с сыром. Затем взял авторучку и сделал вид, будто пытается её съесть, при этом всё время повторяя: "We can eat a pen." "No", закричали дружно все ученики. Тогда учитель раздал каждому по фишке и сказал, что при упоминании съедобного предмета ученики поднимают руки, а если же кто поднимет руку при упоминании несъедобного предмета, он должен отдать фишку.

Teacher: We can eat butter. We can eat jam. We can eat chalk. Oh, Andy, give me your counter, please.

В дальнейшем можно использовать и другие зачины:

We can drink tea (milk, coffee, sugar, water).

We can eat with a spoon (a fork, a pen, a knife).

«Which of the Pictures Is It?»

Как правило, ребята любят рисовать. Этим и воспользовался учитель, попросив учеников нарисовать к очередному уроку дом. Ученики выполнили задание, учитель собрал рисунки, проверил их, поставил оценки и... «забыл» принести работы в класс.

Pupils: Have you marked our pictures?

Teacher: Yes, I have, but I have left them at home.

Pupils: What mark have I got?

Teacher: I remember one picture. We see a house in the picture.

The house is green .It has 3 windows. The roof is red. The chimney is red, too.

Ученики не узнали по описанию своей картинке. Каждый считал, что речь шла о его рисунке. Здесь же решили попробовать исправить этот недостаток.

Учитель записал заранее на магнитофон описания некоторых рисунков. Три-четыре такие картинке прикрепляются к классной доске. Ребята слушают один из рассказов и должны определить, о каком рисунке идёт речь. Вот примерные рассказы:

1) This is a house. It is blue. It has 4 windows. It has no chimney.

2) This is a small house. It has a door and a window. There is a tree near the house.

3) This house is very big. It is black and green. There is a dog near the house.

К этой игре учитель обращается часто, меняя сюжеты рисунков в зависимости от изучаемой темы.

«Introductions»

Учитель предложил всем сесть в круг и объяснил, что ребята пришли на вечер, где никто никого не знает. Надо познакомиться:

“Introduce yourselves to one another, and give yourselves numbers. Say, I am Victor, number one, I am Katya, number two, and so on”. Ребята сели и стали знакомиться. Одному из учеников стулане досталось - он водит, но у него самая интересная роль. Он ходит по кругу и говорит с играющими:

It: Number 3.

Number 3: I am Lena.

It: Number 3, sit down. Number 10.

Number 10: I am Kolya.

It: Number 10, sit down.

Едва водящий «притупил бдительность играющих», как вдруг сказал:

“Number 11, number 6 – change places”.

Названные ученики выполняют команду, а водящий старается быстро занять место одного из них. Оставшийся без места водит.

«Right - Left»

Все встали в круг, выбрали водящего. Указывая на одного из играющих, водящий говорит “Right!” и считает до 5. Это означает, что ученик, на которого указал водящий, должен назвать по имени своего соседа справа: “His (her) name is Kolya (Masha)”. Если играющий не успевает это сделать на счёт 5, он становится водящим. После этого все меняются местами, игра продолжается.

«I know His Trade»

Игра заключается в следующем. На магнитную ленту записывается 5-6 предложений, в которых говорится о том, что обычно делает человек той или иной профессии. Все предложения прослушиваются сразу, без остановки. Среди правильных утверждений

попадают 1-2 неверных или недостаточно точных по содержанию. За каждую замеченную ошибку или поправку даётся 1 очко. Вот предложения для разговора о профессиях:

- The builder builds houses.
- The driver drives car.
- The scientist makes experiments.
- The waiter serves meals.
- The conductor conducts the orchestra.
- The tailor makes clothes.
- The hairdresser dresses hair
- The artist draws pictures.
- The gardener takes care of the garden.
- The woodcutter cuts wood.
- The captain controls the work of the crew.
- The milkmaid milks cows.

«Solve Logical Problems»

Эта игра является своеобразной проверкой способности воспринимать речь на слух. Каждая логическая задача требует не только понимания английской речи, но и умения, одновременно с восприятием услышанного, совершать мыслительную операцию. В этом заключается одна из целей аудирования. Все тексты должны быть записаны в аудиозаписи. Высшая оценка даётся ученику, решившему задачу после первого прослушивания. Вот некоторые тексты для примера, подобного рода упражнений.

- Five brothers have each a sister. How many children are there in the family? (6)

- In what month does a man speak least of all? (In February).

- Six birds were sitting on a branch. A hunter shot at one of them. How many birds remained on the branch? (No birds remained on the branch).

Итак, вышеуказанные игры способствуют развитию навыков аудирования. Учебный процесс становится более привлекательным и разнообразным. Во время урока игры позволяют переходить с одного вида деятельности на другой. Аудитивные игры учитывают психологические особенности детей младшего школьного возраста. Игры имеют и воспитательное значение: позволяют воспитывать такие качества как умение работать в коллективе, дружелюбие, внимательность.

Овладение аудированием даёт возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели, что позволяет учить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать не только культуру слушания на иностранно и родном языке, но способствует формированию коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Мазурік О.О. Послідовне використання текстів для аудіювання як чинник поліпшення навчання іншомовному спілкуванню/ О.О.Мазурік//Вісник Луган.нац.ун-ту імені Тараса Шевченка:Філологічні науки.-2012.-№9(244).-с.157-161. 2. **Методика** викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник./ за ред.. С.Ю.Ніколаєвої.-2-е вид., випр. і перероб.-К.:Ленвіт,2002.-328 с. 3. **Рогова Г.В.** Методика обучения иностранному языку на начальном этапе:учебник/Галина Владимировна Рогова.-М.:«Академия»,2000.-200 с. 4. **Сборник** лексико-грамматических упражнений для работы с магнитофоном./С.А.Соколов.-М.:Просвещение,1968.-200с.

Бруснікіна В.В. Навчання аудіюванню молодших школярів на уроках іноземної мови з використанням ігор

В статті розглянуто питання про навчання аудіюванню молодших школярів. Наведені приклади де - яких ігор, які і будуть сприяти розвитку мовлення, слухової пам'яті, збагачення словникового запасу і взагалі світогляду дітей. Таким чином, оволодіння аудіюванням, повинно забезпечувати успішний процес комунікації, розвивати вміння учнів говорити і розуміти іноземну мову. А так як цей процес складний и тяжкий, то необхідно приділяти більше уваги даній роботі вже на початковому етапі навчання іноземній мові.

Ключові слова: гра, навчання аудіюванню, іноземна мова.

Брусникина В. В. Обучение аудированию младших школьников на уроках иностранного языка с использованием игр

В статье рассмотрен вопрос об обучении аудированию младших школьников. Приведены примеры некоторых игр, которые будут способствовать развитию речи, слуховой памяти, обогащению словарного запаса и в общем кругозора детей. Таким образом, овладение аудированием, должно обеспечивать успешный процесс коммуникации, развивать умение учащихся говорить и понимать иностранный язык. А так как этот процесс сложный и трудный, то необходимо уделять больше внимания данной работе уже на начальном этапе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: игра, обучение аудированию, иностранный язык.

Brusnikina V. V. Teaching Listening Comprehension of Junior Pupils at the Lessons of Foreign Language with Using Games

Question about teaching listening comprehension of junior pupils is considered in the article. Listening is one of the four speech activity types, but teachers usually pay it less attention than speaking, reading and writing. Author gave examples of games, which would help in the development of speech, acoustic memory, vocabulary and mental outlook of children. They are "The Spinning Top", "Simon Says", "Introductions", "Right – Left", "I

know Hist Trade”, “Solve Logical Problems”. Making training in foreign intercourse better is one of the main goals of this publication. Thus, the acquisition of Listening as one of the most difficult types of speech activity, it should provide a successful communication process, juniors develop the ability to speak and understand a foreign language. And since this process is complicated and difficult, it is necessary to pay more attention to this work at an early stage of learning a foreign language. This will facilitate and motivate the children to understand the foreign language comprehension.

Key words: game, teaching listening comprehension, foreign language.

УДК 373.016 : 811.111

Гредель Р.О.

АКТИВІЗАЦІЯ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО КЛУБУ

Зміни, що відбуваються в наш час в суспільстві, засобах комунікації вимагають від школярів підвищення комунікативної компетенції, вдосконалення їх філологічних знань, тому пріоритетне значення набуло вивчення англійської мови як засобу спілкування та пізнання духовної і культурної спадщини країни та народу, мова якого вивчається.

Школа займає важливе місце у цьому процесі. Саме в школі закладаються основи знань, любов та інтерес до вивчення англійської мови. Існування успішної людини в конкурентному світі неможливе без знань англійської мови – мови міжнародного спілкування. Сьогодні цінується вільна, розвинена та освічена особистість, здатна творити в умовах постійно світу, який змінюється, що, в свою чергу, вимагає повного розвитку особистості, її комунікативних здібностей, які дозволяють ввійти в світове об'єднання та успішно функціонувати в ньому.

Саме через це дуже важливо розвивати та поглиблювати знання школярів з іноземної мови. Але згідно шкільної програми, кількість навчальних годин, визначених для вивчення цього предмета, не дають такої можливості. Тому, необхідно приділяти більше уваги позакласній роботі з іноземної мови.

Проблемами організації позакласної діяльності займалось багато методистів. Дж. Дьюї запропонував побудувати навчання на активній основі через цілеспрямовану діяльність учня відповідно до його інтересів. Він вважав дуже важливим показати дітям їх особистісну зацікавленість у знаннях і вміннях, яких вони набувають під час виконання таких завдань, дати зрозуміти, що ці знання будуть корисними для їхнього подальшого життя [1, с. 66].

В. І. Шепелева визначила основні організаційні принципи позакласної роботи з іноземної мови: принципи добровільності та масовості, принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів, принцип зв'язку позакласної роботи з уроками [2, с. 15]. Г. І. Мокроусова і Н. Ю. Кузовлева доповнюють вищезгадані принципи принципами комплексності, захопленості та розвитку ініціативи і самодіяльності [3].

Актуальність теми полягає в тому, що діяльність Англійського клубу у школі ще недостатньо вивчена з точки зору теоретичного обґрунтування, планування його діяльності та методики проведення позакласних заходів.

Мета статті – розглянути особливості створення Англійського клубу в школі та визначити деякі види мовної діяльності учнів в клубі.

Робота, яка проводиться за межами класу, повинна бути направлена на поглиблення знань з предмету, розвиток мовних навичок, збільшення лексичного запасу, отримання додаткової інформації про країни, в яких розмовляють англійською мовою. І, звичайно, уся робота вчителя англійської мови за межами класу повинна розвивати інтерес дітей до вивчення мови, використання її в повсякденному спілкуванні та в інших сферах шкільної діяльності [4, с. 28].

Клуб англійської мови є ефективною формою позакласної роботи, тому що він може об'єднувати учнів різного віку та спільних інтересів, створювати широкий простір для спілкування, діяти на засадах самоврядування і стати центром позакласної роботи в школі. Клуб має свою назву, емблему, положення і статут, які розробляються учнями школи.

Принципи організації англійського клубу є різними для різних шкіл і залежать від конкретних обставин та матеріальних можливостей, віку учнів, рівня підготовки учнів, а також готовності, ентузіазму, творчості та ініціативи учителів та учнів, які беруть участь у роботі клубу.

Потенційними союзниками у створенні клубу є учителі іноземних мов, географії, історії чи суспільствознавства. Слід також залучати тих, хто має добрий контакт із молоддю, робить більше, ніж впливає з їхніх шкільних обов'язків [5].

Успішність роботи клубу невідривно пов'язана з активністю учнів. Активність виникає у відповідних умовах. Учень повинен відчувати потрібність в вивченні англійської мови, а також мати необхідні передумови задоволення цієї потреби. Основними джерелами є мотивація та бажання. У значної більшості учнів початкового етапу в навчанні присутня висока мотивація вивчення англійської мови. Вони з цікавістю та бажанням розпочинають вивчення мови, бажають навчитися читати, гарно розмовляти, розуміти англійську мову. Цікавість учня залежить від його успіхів у володінні мовою. І якщо учень бачить, що просувається вперед у говорінні, читанні, слуханні та письмі, він із

задоволенням буде займатися вивченням мови для покращення своїх знань.

Клуб англійської мови – це вид позакласної роботи, яка сприяє розширенню сфери застосування вмінь і навичок, які були здобуті на уроках іноземних мов, та розширення мовної сфери. Якщо позакласна робота супроводжує увесь курс вивчення іноземних мов у школі, то вона успішно підтримує так звану близьку мотивацію, так як у кожному елементі навчального процесу створюються умови для застосування набутих знань, умінь і навичок, що в свою чергу, забезпечує стійке позитивне відношення до навчання.

Найбільший прогрес у вивченні англійської мови досягається, якщо окрім вивчення нового матеріалу, є можливість простого, невимушеного спілкування мовою, яка вивчається. Це одна з причин утворення клубу з іноземної мови в школі, адже це саме те мовне оточення, якого учням сильно не вистачає. Під час клубних зустрічей у учнів є можливість поспілкуватися на різноманітні теми в дружньому та невимушеному оточенні і тим самим прискорити засвоєння мови. Живе спілкування змушує нас активізувати знання, які знаходяться в пасивному стані, та почати розмовляти, не замислюючись, тобто, не намагаючись перекладати в голові з російської на англійську мову, а відразу прямо висловлювати свої думки на англійською мовою.

Клуб допомагає практичному засвоєнню норм та правил усної та письмової комунікації у різних сферах спілкування іноземною мовою.

Листування школярів являється формою практичних занять з англійської мови і має не тільки велике виховне, але й практичне значення, оскільки сприяє розвитку мовлення учнів. Листування дає можливість учням практично користуватися англійською мовою як засобом спілкування та утримання додаткової інформації до тематики програм клубу. Щоб листування сприяло розвитку не лише писемного, але й усного мовлення учнів, під час зустрічі клубу заслуховується інформація англійською мовою, про яку йдеться в листі, влаштовуються виставки листів, під час яких коментуються їх зміст.

Англійський клуб допомагає виховати колективність учнів та адекватні особисті відношення між ними, а також товариську взаємодопомогу, вміння співвідносити свої бажання з бажанням більшості.

З допомогою клубу учні мають можливість поглиблювати свої знання про побут, звичаї, культуру, манери поведінки та інше країни, мову якої вони вивчають.

В клубі є можливість проводити яскраві та веселі свята, в організації яких приймають участь усі члени клубу. Це допомагає їм краще розвинути свої організаційні здібності та уяву, що є досить важливим у шкільні роки.

Приведемо приклад проведення свята «Halloween», яке було проведено студентами 4-го курсу Старобільського факультету ЛНУ під час виробничої практики.

Всі учні збираються в актовій залі, за запрошеннями, в яких було вказано дата та час свята, а також те, що приходити на свято потрібно в маскарадних костюмах.

Свято – це низка веселих конкурсів. Перший – конкурс на кращий костюм. Учасники роблять міні-презентації своїх нарядів, а журі, що складається з вчителів, також одягнених в маскарадні костюми, обирають переможця. Йому вручають диплом у формі кажана, який підтверджує те, що він є володарем найстрашнішого і найпохмурішого костюма.

Потім, на сцені з'являється ведучий, переодягнений у Дракулу, і починає проводити різноманітні тематичні конкурси: «Хвіст чорта», конкурс на самого швидкого і спритного збирача солодощів, конкурс на самого уважного тощо. В них беруть участь усі бажаючі.

Закінчується захід балом сатани, на зразок того, що був описаний в романі Булгакова «Майстер і Маргарита». Всі учасники конкурсу танцюють, а судді в цей час вибирають короля і королеву балу нечисті. Переможців коронують і оголошують правителями в потойбічному світі. Цим званням вони володіють до наступного свята Halloween, поки хтось інший не стане кращим на сатанинському балі.

Протягом свята учні та вчителі між собою розмовляють англійською мовою, але при необхідності може використовуватись українська.

Отже, клуб дає можливість створити невимушену затишну атмосферу навчання. Заняття в клубі можуть проводитися в формі гри, де вчитель та учні виступають режисерами, постановниками, а також учасниками дійства.

Використання навчальних ігор є одним з факторів формування мовленнєвих навичок та вмінь, а також є ефективним засобом привернення й утримання уваги учнів. Ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Вони забезпечують ефективне поєднання мотивації і можливості для розмовної практики [6, с. 52].

Цікавою, на наш погляд, є гра на відпрацювання певної комунікативної моделі:

Гра «What will you need»

... if you want to give a party?

... if you prepare a picnic?

... if you furnish an office?

... if you prepare dinner for your family?

Під час цієї гри в інтеракції беруть участь усі учні, темп дуже швидкий. Перемагає той, чия пропозиція була останньою [6, с. 52].

Наведемо приклад гри на автоматичне розпізнавання англійських слів:

Гра «Rating Games»

Учням пропонується перелік речей (дій, осіб тощо). Учасники гри повинні розподілити їх за шкалою відповідно до певних критеріїв, аргументуючи свою відповідь. Наприклад:

Food: meat, tomatoes, bananas, chocolate, bread, water, cake, oil, rice.

Criteria: essential to life, sweet, cheap, healthy, fattening.

Leisure activities: swimming, dancing, walking, reading, sleeping, stamp-collection, going to the theatre, listening to music, drinking.

Criteria: educational, healthy, enjoyable, sociable, restful.

Учні можуть надати свої критерії для рейтингу, переможець наводить максимальну кількість різноманітних критеріїв [6, с. 52].

Цікавою, на наш погляд, є гра на розвиток уяви та творчих здібностей:

Гра «Sentence starters»

Вчитель починає фразу, а учні закінчують її. Перемагає той, хто вигадає найоригінальніше або найкумедніше завершення фрази. Наприклад:

I always feel good when ...

I want to learn English because ...

Teachers should try very hard to ...

The best time of the day is ... [6, с. 53].

Також заняття в клубі можуть проводитись у формі кіносеансу, де учні матимуть змогу переглянути фільм на англійській мові з субтитрами. Заняття клубу можуть проводитись у формі тренінгів і тестів на виявлення схильностей учнів, їх рівня знань та побажань стосовно клубу. Також заняття можуть проводитись у виді різних передач, бесід, якщо є можливість запросити людину яка добре володіє знаннями з мови, а також зможе розповісти цікаву інформацію і т.д.

Таким чином, позакласна робота відіграє велику роль у розширенні та зміцненні знань учнів з відповідного предмету. Вивчення англійської мови в наш час – необхідна запорука вдалої реалізації особистості, а також знання мови надає неабиякі переваги в житті. А для кращого знання мови один з перших помічників – Англійський клуб, де заняття можуть проводитись з використанням різноманітних видів діяльності, наприклад, написання листів, участь у яскравих святах та вечірках, проведення ігор, перегляд кінострічок, проведення тренінгів та тестів, передач та інше. В клубі учні можуть використовувати знання, набуті під час уроків та поглибити їх, розвинути комунікативні, організаторські та творчі здібності, навички роботи в колективі, вчитель має змогу розкрити у дитини талант, про який вона навіть не замислювалась, прищепити любов та інтерес до вивчення мови, та допомогти учням зрозуміти важливість знання іноземної мови.

Список використаної літератури

- 1. Кравченко Т. М.** Науково-методичний журнал: Іноземні мови / Т. М. Кравченко – Київ, 2008. – № 4 – 75 с. **2. [Електронний ресурс].** – Режим доступу: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00012404_0.html **3. Шепелева В. И.** “Внеклассная работа по немецкому языку” / В. И. Шепелева. – М.: Просвещение, 1977 **4. Камардина И. В.** Пути повышения уровня развития коммуникативных компетенций при изучении английского языка (инновационный образовательный проект) / И. В. Камардина. – г. Изобильный, 2011 – 2012. – 35 с. **5. [Електронний ресурс].** – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-4266498122033/list-234334E6F27> **6. Бородіна Г. І.** Науково-методичний журнал: Іноземні мови / Г. І. Бородіна. – Харків, 2008. – 75 с.

Гредель Р. О. Активізація мовної діяльності школярів засобами англійського клубу

У даній статті розглянуто особливості створення англійського клубу в школі як засобу зміцнення та поглиблення знань з мови. Також зазначено, що з використанням даного виду позакласної діяльності у дітей з'являється цікавість та бажання вивчати іноземну мову, а з допомогою вчителя та дружньої підтримки учасників клубу учень з задоволенням відвідує заняття та покращує свої знання. В роботі визначено, що з допомогою невимушеного спілкування, написання листів, різноманітних навчально-розважальних заходів та інших видів активізації мовної діяльності, учні виступають не лише учасниками свят, ігор але й організаторами клубних зустрічей.

Ключові слова: Англійський клуб, позакласна робота, активізація мовленнєвої діяльності, іноземна мова, спілкування, поглиблення знань.

Гредель Р. О. Активизация речевой деятельности школьников посредством английского клуба

В данной статье рассмотрены особенности создания английского клуба в школе, как средства укрепления и углубления знаний по языку. Также указано, что с использованием данного вида внеклассной работы у детей появляется интерес и желание изучать иностранный язык, а с помощью учителя и дружеской поддержки участников клуба, ученик с удовольствием посещает занятия и улучшает свои знания. В работе определено, что с помощью непринужденного общения, написания писем, разнообразных учебно-развлекательных мероприятия и других видов активизации языковой деятельности, ученики выступают не только участниками праздников, игр, но и организаторами клубных встреч.

Ключевые слова: Английский клуб, внеклассная работа, активизация речевой деятельности, иностранный язык, общение, углубление знаний.

Gredel R. O. Activization of Speaking Activity of Pupils via English Club.

This article describes the features of creating an English club in the school, as a means to strengthen and deepen the knowledge of the language. Also it is pointed out that the use of this kind of extracurricular activities for children raises an interest and a desire to learn a foreign language, and with the help of teachers and befriending members of the club, the student attends classes with pleasure and improves his knowledge in the English language. In work it is determined, that through easy communication, writing letters, playing in various educational games, different kinds of tests, a variety of educational and recreational activities, like national holidays of Great Britain (Halloween, Christmas, Thanksgiving Day and so on), KVN, programs, film show, etc., and other types of activation of linguistic activity, children have the opportunity to speak on various topics and thus accelerate the acquisition of the language. Also, students do not only take part in holidays, games and other activities, but are the organizers of club meetings, they come up with what will be the next meeting and help in its organization and with this occupation, their imagination is developing. Also in this article it is pointed out, that creation of English club is very prestigious and pupils, who finish this school, will have good knowledge. These pupils will have ability to solve what to do after living study institution and will be the pride of their teachers and of school, which will lead to raising the successful person.

Key words: English club, out-of-class work, speaking activities development, foreign language, communication, enhancing knowledge.

УДК 373.016:811.111.

Грязнова А. М.

ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОГО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

На сьогоднішній день існує величезна кількість методів вивчення мови, які відрізняються своєю своєрідністю і неповторністю застосовуваних освітніх програм. Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. На сьогоднішній день нашу увагу привернули сучасні методи викладання іноземної мови у підлітковому віці.

У даний момент методисти та викладачі іноземної мови українських середніх загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл приходять до усвідомлення того, що впровадження існуючих традиційних методик викладання не гарантує успіху в навчальній діяльності підлітків. Тому зросла потреба шкільних закладів у пошуку нестандартних сучасних методик, котрі можна б було з успіхом застосувати для дітей середнього

та старшого шкільного віку. Беручи до уваги найважчу вікову категорію особистості, вчені цілеспрямовано намагаються знайти оптимальний варіант рішення проблеми, знайти найефективніший метод викладання іноземної мови, котрий буде відповідати меті та змісту навчання. Підлітковий період характеризується рядом психофізіологічних змін, які необхідно враховувати батькам і педагогам. Виникаюче бажання подобатися і привертати до себе увагу в багатьох підлітків стає домінуючим, в результаті чого всяка навчальна діяльність перестає цікавити учня. Тому робота з цією віковою категорією являє собою найскладнішу задачу. Разом із розвитком комунікативної компетенції учня зростає значимість і методичних інновацій, що підкреслюється як теоретиками, так і практиками. Отже, вивчення сучасних методик викладання іноземної мови у підлітковому віці через вивчення її знакового продукту – комунікативного аспекту – дозволить описати сутнісні особливості даних методик, що стосуються психологічної сторони підліткового періоду на теперішній час. Цим визначається актуальність дослідження.

Мета даної статті полягає в тому, щоб дослідити вплив психологічних рис підлітка на процес оволодіння іноземною мовою, а також визначити найбільш ефективні методи викладання з урахуванням цих рис.

Аналіз численних наукових праць (Е. І. Головаха, Н. В. Панина, Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко, С. Ю. Ніколаєва, И. С. Кон, И. В. Шаповаленко, Г. В. Рогова, И. Н. Верещагіна, Т. Ю. Нестеренко, Е. Г. Кашина, та інші) дозволив зробити висновок, що навчально-виховний процес нової освітньої парадигми повинен відповідати вимогам сучасних освітніх систем – бути особистісно-орієнтованим. Тому у фокусі цієї статті знаходиться пошук інноваційних методів викладання іноземної мови, спрямованих не тільки на засвоєння мовленнєвого матеріалу, але й на розвиток особистості, індивідуальності підлітка.

Мислення. Перш за все, розглянемо психологічно-інтелектуальні зміни, котрі відбуваються в цей час, а саме, розвиток уваги, пам'яті та мислення. Підлітки скоріше і успішніше справляються з інтелектуальними завданнями, ніж в більш ранньому віці. Крім розвитку формального операціонального мислення, (як процес опосередкованого і узагальненого відображення у мозку людини предметів об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях), у них з'являється більша усвідомленість відмінності між приємним явищем, котре легко запам'ятовується та тим матеріалом, що треба запам'ятати – й саме цей фактор впливає на здатність будувати теоретичні припущення, які основані на тільки-но побаченому, переході до логічної пам'яті. Формування теоретичного дискурсивного мислення – мислення, яке основане на оперуванні не конкретними образами, а поняттями. Тому в інтелектуальній діяльності посилюється індивідуальні відмінності, пов'язані з розрізненням самостійного мислення, інтелектуальної

активності, творчого індивідуального підходу до рішення задач. Піаже вказує на сильну схильність юнацького стилю мислення до відверненого теоретизування, створення абстрактних теорій, на захоплення філософськими побудовами і т. п. [7, 36]. Про наявність такої тенденції свідчать і вітчизняні дослідження, зокрема, роботи Н. С. Лейтеса [1, 67]. Зіштовхуючи особистість з безліччю нових, суперечливих життєвих ситуацій, перехідний вік стимулює і актуалізує її творчі потенції. Найважливіший інтелектуальний компонент творчості – переважання дивергентного мислення, з яким пов'язують те, що на одне питання може бути дано безліч однаково правильних і рівноправних відповідей (на відміну від конвергентного мислення, що припускає однозначне рішення, що знімає проблему як таку). Юність психологічно схильна до поліваріантності, неоднозначності в інтелектуальній діяльності, готова звільнитися від буденних і традиційних уявлень, шукати нові асоціації, будувати нові зв'язки [5, 72]. Тобто, ми маємо сказати про різноманітність типів юнацького мислення, про специфічність розумового процесу.

Увага. Численні дослідження показали, що у підлітковому віці спостерігається розвиток обсягу уваги, підвищення стійкості уваги та розвиток здатності до переключення та розподілу уваги. Також у підлітків відмічається погіршення результатів навчальної діяльності. Це відбувається тому, що розумові здібності підлітка на відміну від здібностей молодшого школяра, набувають нової якості: вони стають опосередкованими. Це відбувається завдяки розвитку понятійного, мовно-логічного, абстрактного мислення. Підліток може оперувати поняттями, міркувати про властивості та якості предметів, висувати гіпотези, планувати дослідницьку діяльність та засвоювати великі масиви інформації. Д. Оффер зазначає, що розумова діяльність підлітка, також як і його поведінка, залежить від стану його мотиваційної сфери. Підліток уважний тільки щодо того, що якимось пов'язано із його актуальними потребами та переживанням [3, 78]. Учбова діяльність вимагає як мимовільної, так і довільної уваги і сприяє їх розвитку. У підлітків формуються вищі довільні її форми. М. Кле засвідчує, що у 12–14 років спостерігається зростання обсягу уваги, її концентрації і стійкості. Проте при одноманітних видах роботи старшим підліткам характерні відвертання і зниження уваги. Саме цікавість роботи є важливою умовою тривалості уваги підлітка [4, 67]. Цей так званий феномен, сучасні методисти намагаються брати за основу у викладанні іноземних мов. Слід підкреслити, що й в усіх методиках, котрі будуть перелічені пізніше, цей аспект відіграє майже першочергову роль.

Пам'ять. На цьому етапі життя дитини відбуваються важливі процеси, пов'язані з перебудовою пам'яті, як психічної функції і виду розумової діяльності, яка призначена зберігати, накопичувати і відтворювати інформацію. Передусім активно починає розвиватися логічна пам'ять (використання логічних операцій у процесі запам'ятовування). Як реакція на часте її використання, уповільнюється

розвиток механічної. Водночас із розширенням кількості навчальних предметів значно збільшується обсяг інформації, яку підліток повинен запам'ятати механічно. Ці процеси відбуваються разом із розвитком довільної опосередкованої пам'яті. Однак вони є не безпроблемними для підлітків, які іноді скаржаться на погану пам'ять. Як свідчать дослідження, процеси пам'яті у підлітків ще не достатньо сформовані. Однак вони починають виявляти усвідомлений інтерес до способів поліпшення запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. Запам'ятовування полягає у введенні інформації в пам'ять. У підлітковому віці все більшу роль відіграє опосередковане запам'ятовування через слово, яке сприяє фіксуванню в пам'яті більшої кількості абстрактного матеріалу.

Слід зазначити, що деякі вчені схильні називати підлітковий період критичним. Їхня оригінальність у номінаціях обумовлена багатьма психофізіологічними вадами, які проходить людина на цьому етапі. "Мозок продовжує змінюватися протягом усього життя людини, проте величезні скачки в розвитку відбуваються саме в підлітковому віці", – зауважує Сара Джонсон (Sara Johnson), доцент університету Джонса Хопкінса [2]. Інші зарубіжні дослідники підтримують цю ідею: "І так як підліток проходить через ці скачки і ривки, нові навички та когнітивні здібності також приходять до нього ривками і стрибками", – пояснює Шеріл Файнштейн [2]. Отже, підлітковий вік це критичний та перехідний вік особистості, який потребує особливої уваги з боку батьків дитини та шкільних психологів.

Аналіз психологічної наукової літератури (О. В. Кроповницький, Л. С. Виготський, Ф. Масгрейв, Ш. Бюлер, Д. Б. Ельконін, Т. В. Драгунова) дозволив припустити, що актуальним показником несприятливого емоційного стану деяких учнів-підлітків є стан тривожності, що зумовлює їхню дезадаптованість у класі. Високий рівень тривожності є результатом негативної реакції на невідповідність самооцінки порівняно з реальними успіхами, а також на виникнення труднощів у процесі іншомовного спілкування на уроці.

Підсумовуючи, ми бачимо, що психоемоційна та інтелектуальна сфери розвитку особистості підлітка не взаємодоповнюють, а суперечать одна одній; і саме цей факт виправдовує виникнення та розвиток окремих методик викладання, котрі мають відповідати типовим особливостям процесів пізнання, характерним для підлітків. У зв'язку з цим ми поставили за мету представити ті методи викладання іноземної мови, у ході здійснення яких відбуватиметься не тільки засвоєння іншомовного матеріалу, а й особистісний розвиток, самореалізація підлітка, що, у свою чергу, є важливою умовою для подолання психологічного бар'єру, який виникає у процесі навчання й впливає на успішність учня підліткового віку.

На наш погляд, такими методами викладання є сучасні альтернативні методи, у «серцевині» яких лежить особистісно-

діяльнісний/орієнтований підхід (*learner-centered approach*), який, у свою чергу, базується з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, котрі розглядаються як особистості зі своїми характерними рисами, схильностями та інтересами. Таким методом можна справедливо вважати *метод активізації резервних можливостей особистості Г. А. Китайгородської*, який привносить елементи особистісно-орієнтованого навчання і розглядає навчання як процес спілкування і діалогу, який носить характер взаємно опосередкованої активності між викладачем і учнями, коли вчення грає провідну роль в порівнянні з навчанням. У методі переглядається зміст терміна «авторитет» і говориться про творчу роль викладача, створення довірчих відносин у класі та між викладачем і класом, як спосіб підвищення мотивації та емоційного тону, забезпечує розкриття резервів особистості учня [3, 249]. Деякі положення і елементи цього методу широко використовуються в практиці викладання іноземних мов в Росії та в Україні.

Метод комунікативних завдань (Task-based learning), у центрі якого знаходиться модель реального спілкування, не тільки сприяє розвитку індивідуальних психологічних властивостей підлітка (бажання ризикувати, самостверджуватися, подібати; схильність до самоаналізу та порівнянню себе з іншими, здібність до співчуття, емпатія (коли учні повинні враховувати здібності співрозмовника, терпляче ставитися до його помилок), а й дозволяє підвищити його мотивацію до спілкування, якщо кожна запропонована вчителем тема для дискусії буде пов'язана з гострими, сучасними, проблемами, які будуть мати для підлітка якийсь особистісний сенс. Слід зазначити, що постійне зауваження вчителем позитивних наслідків розмови теж має неабияке значення у посиленні мотивації. На довершення слід додати, що комунікативний підхід виник у 1970-х рр. у Великобританії у зв'язку з висуненням нової мети навчання – оволодіння мовою як засобом спілкування [7, 98]. Тому найважливішою характеристикою цього методу є використання автентичних дидактичних матеріалів, котрі допомагають оволодіти усіма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому та текстовому рівнях.

Навчання іноземної мови за допомогою комп'ютера (Computer assisted language learning) спирається на біхевіористичну теорію і особистісно-орієнтований підхід у педагогіці. Широке поширення комп'ютера у сучасному житті, а також спеціальні знання, які необхідні викладачеві при його використанні, дозволяють говорити про навчання за допомогою комп'ютера, як про направлення в методиці викладання іноземних мов [2]. Багато методистів та дослідників вважають, що комп'ютерні програми цікаві, підвищують мотивацію навчання, можливості розвитку компетенції учнів, але за своєю природою вони не призначені для формування комунікативної компетенції у всьому її різноманітті і ніколи не зможуть замінити вчителя на уроці. Але, доцільно зауважити, що навчання іноземної мови за допомогою комп'ютера дозволяє подолати емоційний дискомфорт (стан тривожності

та хвилювання) підлітка у процесі навчання, страх зробити помилку, адже комп'ютерні програми можуть негайно виправити їх, не прибігаючи до допомоги вчителя.

Грунтуючись на даних аналізу відповідної літератури, ми дійшли висновку, що емоційні та інтелектуально-психологічні особливості підлітків значно відрізняються від психологічних особливостей, притаманних усім іншим віковим категоріям. Ми визначили, що підліток може оперувати поняттями, міркувати про властивості та якості предметів, висувати гіпотези, планувати дослідницьку діяльність та засвоювати великі масиви інформації, й це, теоретично має впливати на його успішність у навчанні. Але усі підлітки неминуче стикаються з усіма видами труднощів навчання, які зумовлені у одних учнів формальними (операціональними) факторами (відсутність мовних знань, мовленнєвих навичок, невміння застосувати їх на уроці) та психолого-педагогічними чинниками (скутість та напруга перед вчителем і невпевненість у власних знаннях) у інших. В залежності від цього було запропоновано три самих ефективних, на наш погляд, сучасних методи щодо розширення мовних/мовленнєвих навичок та спроможних допомогти підлітку почувати себе особистістю, збагатити зміст власного «Я». По-перше, це метод активізації резервних можливостей особистості Г. А. Китайгородської, котрий допомагає вдосконалити віру в себе та розширити коло інтересів, постійно змінюючи одну тему (розмовну або граматичну) на іншу. По-друге, це метод комунікативних завдань (Task-based learning). Дійсність цього методу виправдовує свою назву з моменту його виникнення. Учні заохочуються, коли думають англійською й розмовляють англійською. Більш творчий, ліберальний підхід до завдань (у порівнянні з традиційними методиками) сприяє підвищенню зацікавленості до занять мовою й далі. По-третє, це метод навчання за допомогою комп'ютера, найсучасніший метод, який поєднує в собі елементи гуманістичного та особистісного напрямів. Результат такого навчання важко переоцінити, адже учні можуть застосовувати комп'ютерні технології у відповідності зі своїми індивідуальними потребами на різних етапах роботи і в різних якостях. Таким чином, на даному етапі існують три основні методи до роботи з іноземною мовою у старших та середніх класах середньої школи. Кожен з них має переваги і найдоцільнішим є їхнє поєднання при подачі мовленнєвого матеріалу. Вибір підходу та вправ має спиратися як на тип уроку, його змістове наповнення, ідею, цілі, які ставить перед учнями вчитель, так і від рівня класу та особистісних вподобань підлітків.

Безперечно, матеріал статті не вирішує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективним напрямком нашого дослідження ми вважаємо подальшу розробку підходів, прийомів та методів для роботи з підлітками на уроках англійської мови, враховуючи специфічні емоційні риси, котрі притаманні кожному учню у старших та середніх класах середньої школи.

Список використаної літератури

1. **Пиаже Ж.** Теории развития. Секреты формирования личности / Ж. Пиаже. – 5-е изд. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
2. **Лейтес Н. С.** Психология индивидуальных различий / Н. С. Лейтес., М., 2000.
3. **Кон И. С.** Психология ранней юности: книга для учителя. – И. С. Кон / М.: Просвещение, 1989.
4. **Китайгородская Г. А.** Интенсивное обучение иностранным языкам: научн. сб. / Г. А. Китайгородская. – М., 1990.
5. **Кле М.** Психология подростка. Психосексуальное развитие. М.: Педагогика, 2005.
6. **Live Science.** URL: <http://www.livescience.com/>
7. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности: сб. научн. трудов, 1996.

Грязнова А. М. Особливості ефективного викладання англійської мови у підлітковому віці.

Стаття присвячена проблемі навчання іноземної мови у підлітковому віці, який характеризується особливим інтелектуальним розвитком та психоемоційними рисами. Досліджено вплив цих рис на процес оволодіння іноземною мовою, а також визначено найбільш ефективні методи викладання з урахуванням цих рис. Кожному методу надано стисло характеристику, котра стосується історії його розвитку та його використання у сучасному навчальному дискурсі. Досліджено підліткові труднощі у навчанні (операціональні та психологічні), які постають суттєвим чинником на користь застосування особистісно-орієнтованого підходу.

Ключові слова: альтернативні методи викладання, дивергентне мислення, особистісний розвиток, особистісно-орієнтований підхід.

Грязнова А. М. Особенности эффективного преподавания английского языка в подростковом возрасте.

Статья посвящена проблеме обучения иностранному языку в подростковом возрасте, который характеризуется особым интеллектуальным развитием и психоэмоциональными качествами. Исследовано влияние этих качеств на процесс овладения иностранным языком, а также определены наиболее эффективные методы преподавания с учетом этих качеств. Каждому методу дана краткая характеристика, касающаяся истории его развития и использования в современном учебном дискурсе. Исследованы трудности подростков (операциональные и психологические), которые являются существенным фактором в пользу применения личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: альтернативные методы преподавания, дивергентное мышление, личностное развитие, личностно-ориентированный подход.

Gryaznova A. M. Peculiarities of Effective Teaching a Foreign Language in the Adolescent Period.

The article deals with the problem of learning a foreign language in the adolescent period, which is characterized by special intellectual development, psychological and emotional qualities. It's investigated the effect of these qualities on the process of learning a foreign language, as well as it is identified the most effective methods of teaching taking into account these qualities. Each method is provided with a brief description concerning its history of development and its usage in the contemporary school discourse. It is investigated the adolescents' difficulties (formal and psychological), which are a substantial factor for the implementation of learner-centered approach. The learner-centered approach is regarded here as a systemic link in mastering the language at school and is fulfilled in both teaching subjects and tutorial work. We understand that a special part is assigned to the English language teaching context by virtue of the specific peculiarities of the given subject. Therefore, the learner-centered approach is the final aim in the work of the secondary educational system on the one hand, and the Q-factor of the educational process in general on the other. The development of the student's personality, including his learning abilities, inclinations, interests and behavior is considered to be of paramount importance in the cultivation of the learner-centered approach.

Key words: alternative teaching methods, divergent thinking, personal development, learner-centered approach.

УДК 371.332:811.11

Дмитренко Л.В.

ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Україна швидко розвиває міжнародні зв'язки з країнами близького та далекого зарубіжжя. Це зумовлює потребу в фахівцях, які практично володіють іноземною мовою. Іноземна мова є невід'ємною складовою культури народу-носія цієї мови й одночасно засобом передачі цієї культури. Вона допомагає учням пізнати духовну спадщину іншого народу, підвищує рівень гуманітарної освіти та допомагає уникнути ситуацій „культурного непорозуміння”.

Одночасне вивчення мови та культури сприяє успішності опанування іноземної мови, оскільки передбачає поєднання елементів країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але й як спосіб ознайомлення учнів із новою для них дійсністю [1, с. 99].

Згідно з Державним освітнім стандартом з іноземної мови процес вивчення останньої передбачає „... взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності” [2, с. 6]. Тобто формування соціокультурної компетенції виступає необхідним складником навчального процесу в школі, бо без нього неможлива підготовка досвідчених учасників міжкультурної комунікації.

Вивченню проблеми формування соціокультурної компетентності присвячено багато наукових праць (Г. Рогова, В. Сафонова, Ю. Пасов, С. Ніколаєва, П. Сисоєв, А. Солодка, Р. Мільруд, Г. Воробйов, С. Шехавцова, Н. Складенко, Ю. Кузьменко та ін.). Зокрема Складенко розробляє комплекс вправ для формування соціокультурної компетенції [3]. У роботі Ю. Кузьменко визначаються основні вимоги до вправ для формування соціокультурної компетенції учнів основної школи у процесі навчання англійського діалогічного мовлення [4].

Проте залишаються не розробленими теоретичні основи формування соціокультурної компетентності учнів старших класів саме в процесі діалогічного мовлення, тому ця проблема залишається актуальною і досі.

Мета статті: представити загальний опис формування соціокультурної компетентності старшокласників у процесі діалогічного мовлення.

Саме поняття „компетенція” латинського походження, що означає від лат. *Competentia* „здібний”, або від лат. *Competere* – досягти, відповідати. В сучасному тлумачному словнику англійської мови *competence* – визначається як: 1) здібності та вміння здійснювати необхідну діяльність; 2) спеціальна сфера знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків [5].

Соціокультурна компетентність - це комплексна якісна характеристика міжкультурної мовної особистості учнів, результативний змістовний блок, сформований через знання не тільки рідної, але й інших культур, вміння застосовувати свої знання у процесі міжкультурної комунікації (у широкому значенні), поведінковій реакції в умовах міжкультурного спілкування, досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур [6, с. 58-59]. Тобто соціокультурна компетентність – це вміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника.

С. Ніколаєва виділяє два основних компонента соціокультурної компетентності: країнознавчий та лінгвокраїнознавчий. Країнознавча компетенція – це знання учнів про культуру країни, мова, якої вивчається. Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів

цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни [7, с. 43].

Культура трактується в наш час багатьма вченими як процес і наслідок людської діяльності. Інакше кажучи, культура виступає як міра людського в природі, а також і у самій людині. Такий підхід дозволяє включити в сферу культури всі види людської діяльності: матеріальну і духовну діяльність в усіх формах їх прояву. Тому феномен культури можна визначити як творчу діяльність людей і сукупність матеріальних та духовних цінностей, вироблених людством у процесі історії, а також взаємовідносини, що склалися в процесі розподілу культурних надбань [8].

Стосовно культури ми можемо виділити такі її основні риси: сукупність усіх духовних та матеріальних цінностей, що створюються людьми; норми та правила, що регламентують життя людей, а також дослідження культури з позицій іншої культури.

Ми вважаємо, що у процесі навчання важливо залучити учнів до нової національної культури, побуту, традицій, соціальних відносин, сформуванню позитивне ставлення до народу країни, мова якого вивчається. Тільки за умови виходу за межі своєї культури, зустрічі з іншим світоглядом можна зрозуміти специфіку своєї суспільної свідомості, побачити відмінність культур. Подолання культурного бар'єру є не менш значущим для ефективної співпраці між народами, аніж подолання бар'єру мовного. У зв'язку з цим поряд із вивченням суто мовних особливостей учителю англійської мови необхідно приділяти велику увагу формуванню в учнів соціокультурної компетенції.

Сформуванню в старшокласників знання, уміння й навички на пристойному, високому рівні – серйозне завдання для вчителів іноземних мов, які самі повинні бездоганно спілкуватися іноземною мовою. Ефективно проводити роботу з формування світогляду старшокласників можна за умови врахування вікових та психологічних особливостей учнів. Монографії, посібники, методичні рекомендації подають зразки таблиць, анкет, діаграм, які стануть у пригоді не тільки педагогу, а й учням. При ретельному плануванні роботи вчителю доцільно й корисно використовувати конкретний практичний матеріал, уважно спостерігаючи за динамікою росту учнів.

Одним із поприщ, де формується соціокультурна компетентність учнів старших класів є діалогічне мовлення. Адже саме діалогічне мовлення відображає основні характеристики усно мовленнєвої комунікації, необхідної під час перебування у країні виучуваної мови та спілкування з представниками цієї країни як носіями відповідної іншомовної культури.

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не

може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань – реплік. Які в свою чергу складають діалогічну єдність. Залежно від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють різні види діалогічних єдностей:

- запитання - повідомлення (будь-яке вираження у стверджувальній чи заперечній формі різноманітних стосунків співрозмовників);

- запитання – уточнююче запитання;

- повідомлення – повідомлення;

- повідомлення – запитання;

- повідомлення (запитання) – спонукання;

- спонукання – повідомлення;

- спонукання – відмова;

- спонукання – запитання.

За видами діалогічних єдностей виокремлюють чотири основних типи діалогу: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення [7, с. 152].

Діалог-розпитування розвиває ініціативність обох партнерів, характерну для природного спілкування. Діалог-домовленість використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри, він є найбільш посильним для учнів. Метою діалогу-обміну враженнями є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. Найскладнішим для оволодіння є діалог-обговорення, коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь.

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням представляє певні труднощі для школярів. Перша – полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги, і як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Ще одна перешкода пов'язана з непередбачуваністю діалогу. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, кожному з учасників спілкування необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

Виділяють два основних підходи до навчання діалогічного мовлення: „зверху вниз” – діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, а згодом створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування; „знизу вгору” – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

Підбиваючи певний підсумок, можна зробити висновок, що процес навчання діалогічного мовлення – це невід’ємний компонент у формуванні соціокультурної компетентності старшокласників, оскільки він відображає основні характеристики спілкування з представниками інших культур.

Список використаної літератури

1. Марченко Ю.Г. Сутність і структура соціокультурної компетенції учнів загальноосвітньої школи (на прикладі англійської мови) / Ю.Г. Марченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. - № 14. – с. 99-103. **2. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна освіта) : 5-9 класи : проект / Заред. С. Ю. Ніколаєвої.** – [2-га редакція]. – К.: Ленвіт, 1998. – 10 с. **3. Склярєнко Н. К.** Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій / Н. К. Склярєнко// Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3 – 7. **4. Кузьменко Ю. В.** Вимоги до вправ для формування соціокультурної компетенції в учнів основної школи у процесі навчання англійського діалогічного мовлення / Ю. В. Кузьменко// Іноземні мови. – 2006. – №2. – с. 6 – 15. **5. Dictionary of contemporary English.** 3-d editions Longman. England, 2001.– P. 270. **6. Кушнір І.М.** Сутність і структура соціокультурної компетентності іноземних студентів у контексті міжкультурної комунікації / І.М. Кушнір // Мова і культура: наук. журнал. - К.: Видав. дім Дмитра Бураго, 2009. -с. 54-58. **7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої.** – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с. **8. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / Зязюн І., Семашко В. та ін.** – К.: Знання, 2007. - 567 с.

Дмитренко Л. В. Загальний опис формування соціокультурної компетентності старшокласників у процесі навчання діалогічного мовлення.

Стаття дає загальний опис формування соціокультурної компетентності старшокласників у процесі навчання діалогічного мовлення. У статті представлено поняття „компетентність“, „соціокультурна компетентність“, розглянуто основні типи діалогу та підходи до навчання діалогічного мовлення. Соціокультурна компетентність розглядається як вміння застосовувати свої знання у

процесі міжкультурної комунікації; вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника.

Ключові слова: компетентність, соціокультурна компетентність, навчання діалогічного мовлення.

Дмитренко Л. В. Общее описание формирования социокультурной компетентности старшеклассников в процессе обучения диалогической речи.

Статья дает общее описание формирования социокультурной компетентности старшеклассников в процессе обучения диалогической речи. В статье представлены понятия „компетентность“, „социокультурная компетентность“, рассмотрены основные типы диалога и подходы к обучению диалогической речи. Социокультурная компетентность рассматривается как умение применить свои знания в процессе межкультурной коммуникации; выбрать нужный уровень речевого этикета, который уместен в конкретной ситуации общения, в зависимости от социального статуса собеседника.

Ключевые слова: компетентность, социокультурная компетентность, обучение диалогической речи.

Dmitrenko L.V. General Description of Formation of Sociocultural Competence of High School Students in Teaching Dialogic Speech.

The article gives a general description of the formation of social and cultural competence of high school students in teaching dialogic speech. The article presents such notions as "competence", "socio-cultural competence", the basic types of dialogue and approaches to teaching dialogic speech. Sociocultural competence is regarded as the ability to apply knowledge in the process of intercultural communication; to choose the level of linguistic etiquette, appropriate in the particular situation of communication, depending on the social status of the interlocutor. It is emphasized that it is important to attract students to a new national culture, life, traditions, social relations, to form a positive attitude towards people of the country language of which is studied. One of the fields where sociocultural competence of senior students formed is a dialogic speech. Dialogic speech has the main characteristics of oral speech communication which are required during staying in the country language of which is studied and communication with people of this country as representatives of foreign language culture. The article shows two basic approaches to learning dialogic speech: "rise – fall" and "fall – rise" which have their own peculiarities. Teacher must develop students' ability to take the initiative for starting dialogue, to respond to remarks of companion and encourage them to continue the conversation.

Key-words: competence, sociocultural competence, teaching dialogic speech.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

XXI століття – це час високих технологій, які продовжують розвиватися кожного дня. Використання комп'ютера та Інтернету розповсюджується серед усіх сфер нашого життя, освітньої в тому числі. В наш час Інтернет відіграє важливе значення у створенні інформаційного простору глобального суспільства, слугує фізичною основою доступу до веб-сайтів і багатьох систем передачі даних. На сьогоднішній день Інтернет – це практично нескінченний інформаційний ресурс, він є всесвітнім джерелом знань, глобальним і загальнодоступним по своїй суті. Проблема використання Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі є актуальною, і багато вчених займається її дослідженням. Серед них: В.Биков, С.Гончаренко, Р.Гуревич, М.Академія, С.Сисоєва, Д.Щевнюк, А. Петров, Т.В. Кукліна, Н. Хміль, С. Яшанов та ін.

Метою цієї статті є: охарактеризувати поняття „Інтернет-ресурси”; проаналізувати особливості застосування Інтернет – ресурсів у педагогічному процесі.

„Інтернет-ресурси – це сукупність інтегрованих програмно-апаратних та технічних засобів, а також інформації, призначеної для публікації в мережі Інтернет та відображеної в певній текстовій, графічній або звуковій формах” [1, с. 58]. Інформацію, розміщену в мережі, досить складно розділити, але все ж можна виділити найбільш важливі групи ресурсів, що охопили нашу освіту. Існують такі групи ресурсів [2]:

- Науково-популярна інформація (різні видання, газети, журнали).
- Довідкова інформація (мережеві словники, довідники, енциклопедії, „віртуальні бібліотеки”).
- Освітня інформація (методичні розробки, дистанційні курси і т. д.).
- Пізнавальна інформація („віртуальні музеї”, тематичні сайти, присвячені проблемам в освіті).

Погоджуючись з С. Яшановим, до найбільш поширених різновидів Інтернет-ресурсів ми віднесли [3, с.50]:

- інформаційні сайти, де зібрано величезний обсяг різноманітної інформації, який включає в свою основу безліч різних тематичних розділів. Такий сайт сприймається усіма як головне джерело інформації, яке своєю структурою нагадує енциклопедію і містить багато розділів, особливо стосовно педагогічного процесу.

- сайти-візитки, які складаються з декількох сторінок. У наш час сайти-візитки часто використовують приватні особи, організації та підприємства.
- іміджевий корпоративний Інтернет-ресурс. Такий сайт служить в основному для надання детальної інформації про організацію або компанію.
- персональний проект – власний Інтернет-ресурс, який може оформлятися в будь-якому стилі і містити будь-яку інформацію.
- ігровий Інтернет-ресурс – складний інтерактивний розважальний ресурс.
- контент-проект – це Інтернет-ресурс, який в основному являє собою величезне зібрання статей, текстів і інших матеріалів, головною спрямованістю яких можна вважати надання користувачам інформації за певними тематиками. Найчастіше такі сайти оформлюються як енциклопедії, Інтернет-бібліотеки або ж довідники.

Розглянемо особливості застосування Інтернет – ресурсів у педагогічному процесі. Проаналізувавши роботи вчених, які займаються даною проблемою, ми дійшли висновку, що використання Інтернет – ресурсів у педагогічному процесі має певні переваги та недоліки. Охарактеризуємо їх. До переваг застосування Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі ми віднесли наступні:

- наявність великого різноманіття інформації;
- можливість студентів працювати з матеріалом самостійно;
- можливість підготовки викладача до занять;
- підвищення рівня самоосвіти (як педагога, так і учня);
- допомога при підготовці до заняття (як для педагога, так і для учня);
- можливість брати участь у різноманітних навчальних олімпіадах та конкурсах;

Як показує педагогічний досвід, використання Інтернет-ресурсів достатньо цікаве студентам своєю новизною, актуальністю, креативністю і дає можливість виявляти свою активність кожному. „У цих умовах викладач тільки сприяє доступу студентів до мережі і більше не є єдиним носієм знань, а стає, скоріше, наставником-консультантом і координатором, що допомагає розібратися в безмежному потоці інформації” [4, с.21].

Інтернет-ресурси можна використовувати в різних видах освітньої діяльності: включення в контекст уроку автентичних матеріалів мережі, самостійна робота студентів з метою пошуку інформації в рамках заданої теми, навчання на дистанційних курсах або отримання дистанційної освіти. Також Інтернет-ресурси корисні для: використання готових навчальних матеріалів, застосування комунікативних служб для участі в обговоренні по заданій темі, створення і використання веб-сторінок і веб-сайтів.

До недоліків застосування Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі ми віднесли наступні:

- можливість плагіату;
- недостовірність інформації;
- загроза вірусів для комп'ютера;
- залежність до соціальних мереж, які відволікають від навчання.

Стає актуальною проблема формування власне морально-соціальної позиції, формування самостійного творчого і критичного мислення. Дійсно, ми повинні пам'ятати, що перш за все нам необхідно мати власну думку. Адже ми не зможемо оцінити і зрозуміти інформацію, знайдену в Інтернеті, якщо будемо невимушено її використовувати. У цьому і полягає зворотна сторона використання Інтернет-ресурсів. Незважаючи на те, що мережа Інтернет допомагає у пошуку потрібного матеріалу та скорочує цей пошуковий час, це ще не означає, що необхідно використовувати тільки такий вид інформування.

Вважаємо, що незважаючи на певні недоліки використання Інтернет-ресурсів, переваги їх застосування у педагогічному процесі є очевидними. Розглянемо особливості застосування Інтернет-ресурсів педагогами. Вчителі можуть [4, с.23] :

- використовувати Інтернет-ресурси при підготовці до уроків, тобто підбирати необхідні дидактичні матеріали;
- скачувати з мережі комп'ютерні навчальні або моделюючі програми для подальшого використання на уроках;
- проводити уроки з використанням ресурсів мережі в режимі онлайн, наприклад, з використанням анімацій або інтерактивних віртуальних лабораторій;
- організувати навчання і контроль знань за допомогою дистанційних уроків та тестів;
- адресувати учнів до освітніх ресурсів мережі для виконання домашніх завдань;
- використовувати Інтернет-ресурси в позакласній роботі з учнями, наприклад, в проектній діяльності; організувати участь школярів у дистанційних олімпіадах та вікторинах;
- використовувати ресурси глобальної мережі для підвищення свого професійного рівня, шляхом участі у різних телеконференціях і віртуальних педагогічних радах або спілкування з колегами в чатах і по електронній пошті, а також шляхом вивчення численних матеріалів, розміщених на сайтах методичних об'єднань.

Ресурси Інтернету також можуть використовуватися вчителями для підвищення своєї кваліфікації (мережеві методичні об'єднання та віртуальні педагогічні поради, дистанційне навчання, участь в мережевих проектах та ін.).

Розглянемо особливості застосування Інтернет-ресурсів учнями. До них відносять [5, с. 20 -30]:

- самостійну роботу з інформацією по тій або іншій темі, що вивчається;

– самостійну навчальну діяльність (у режимі самоосвіти) для поглиблення знань у певній галузі, ліквідації прогалин, підготовки до іспитів і т. д;

– спілкування в мережі (відео або текстове) з різними цілями і в різних групах комунікантів, які належать як одній культурі і мовній групі, так і різним культурам і різним мовним групам.

Також учні можуть виконувати позаурочну роботу. Наприклад, знайти сайти, на яких присутні інтерактивні вікторини, конкурси, розміщені матеріали з організації забавних досліджень і т. ін., щоб підвищити свої знання у конкретній сфері певного предмету.

Існують такі форми уроків, які проводяться з використанням Інтернет-ресурсів: урок-презентація, урок-дослідження, віртуальний експеримент, лабораторна робота, тематичний проект, електронна вікторина, контроль знань, факультатив, мережевий проект, індивідуальне навчання, консультації. Можливі й інші форми, наприклад: мережева гра, віртуальна екскурсія, прес-конференція, урок-творчий звіт, дистанційні олімпіади, телекомунікаційні проекти та ін. Як бачимо, використання Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі є корисним як для педагогів, так і для учнів.

Отже, у статті ми охарактеризували поняття „Інтернет-ресурси” та проаналізували особливості застосування Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі. Ми дійшли висновку, що Інтернет-ресурси відіграють важливу роль у педагогічному процесі і їхнє коректне застосування є доцільним на заняттях з різних дисциплін. Щодо перспектив подальших досліджень, ми вбачаємо їх в аналізі застосування Інтернет-ресурсів на заняттях з певних дисциплін. Ми плануємо дослідити використання Інтернет-ресурсів на заняттях з іноземної мови, а саме: шляхи використання вищезазначених ресурсів для розвитку комунікативної культури школярів.

Список використаної літератури

1. **Григорьев С.Г.**, Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Основные принципы и методики использования системы порталов в учебном процессе/ С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун Г.А. Краснова // В сб. науч. ст. «Интернет-порталы: содержание и технологии». - Вып. 2. / ГНИИ ИТТ «Информика». – М.: Просвещение. - 2004. – С.56-84. 2. **Буянов П. Г.** Особливості використання мультимедійних технологій у процесі професійної підготовки вчителя технології / П. Г. Буянов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/215/84/3>. 3. **Яшанов С.** Інтеграція навчальних Інтернет-ресурсів у процесі підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності / С. Яшанов // Вища школа. - 2010.- № 5-6.- С. 47-54. 4. **Дическул В.М.** Вплив інтернету в якості зміна розвиток особливості учня / В.М. Дическул, М.В. Тюкалов // Образована дитина. - 2010.- №1.- С.21-24. 5. **Фаевцова О.** Дидактические аспекты использования Интернет-ресурсов при изучении

иностранного языка/ О. Фаевцова// Диссерт. на соиск. уч степени канд. пед наук по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». - Курск 2006. – 208с.

Єрмоліна Д. В., Прокудіна К. А. Особливості використання Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі.

Стаття присвячена використанню Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі. Автори зазначають, що Інтернет-ресурси використовуються у різних сферах людського життя, включаючи освітню. Автори характеризують поняття „Інтернет-ресурси” та аналізують особливості застосування Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі. До цих особливостей вони відносять: позитивні та негативні сторони використання Інтернет-ресурсів у педагогічному процесі, особливості застосування Інтернет-ресурсів учнями та вчителями.

Ключові слова: Інтернет-ресурси, педагогічний процес, мережа Інтернет.

Ермолина Д. В., Прокудина К. А. Особенности использования Интернет-ресурсов в педагогическом процессе.

Статья посвящена использованию Интернет-ресурсов в педагогическом процессе. Авторы отмечают, что Интернет-ресурсы используются в различных сферах жизнедеятельности, включая образовательную. Авторы дают характеристику понятию «Интернет-ресурсы» и анализируют особенности использования Интернет-ресурсов в педагогическом процессе. К этим особенностям они относят: положительные и отрицательные стороны использования Интернет-ресурсов в педагогическом процессе, особенности использования Интернет-ресурсов учениками и учителями.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы, педагогический процесс, сеть Интернет.

Yermolina D. V., Prokudina K. A. The peculiarities of Internet Recourses Usage in the Educational Process.

The article is devoted to the usage of Internet resources in the educational process. The authors mention the fact the Internet is becoming more and more popular in today's modern world. Its resources are used in different spheres of people's lives, including the educational process. The characteristic of such notion as "Internet resources" is given. The peculiarities of Internet resources usage in the educational process are analyzed. Among these peculiarities the following are mentioned: the positive and negative sides of the Internet-resources usage in the educational process, the special features of Internet resources usage by pupils and by teachers. As for the positive sides of the Internet resources usage in the educational process, they are: great variety of available information, the opportunity to use the information from the Internet while preparing for the lesson, the opportunity to improve the

level of self-education, the opportunity to participate in different educational competitions. As for the negative sides, they are: the possibility of plagiarism, the information can be unreliable, the dependence on social networks. In the process of the analysis the authors make the conclusion that there are more positive than negative sides of the Internet-resources usage in the educational process and they should be used at the lessons.

Key words: Internet resources, educational process, the Internet.

УДК [37.091.12.001.3-051 : 811] : [177 : 81'271]

Живага А. В.

МОВНИЙ ЕТИКЕТ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Культура спілкування з учнями, колегами, батьками, знайомими і незнайомими людьми визнається найважливішою основою культури учителя. У професійній підготовці вчителя англійської мови, як представника «мовної» професії, дуже важливо знати роль мовного етикету та дотримуватися правил культурного мовлення. Дотримання правил мовного етикету учителями англійської мови на наш час є актуальним у зв'язку з переходом системи освіти на нові навчальні стандарти, згідно яких двомовність є нормою для сучасного українського суспільства.

Проблеми мовного етикету вчителя розглядаються в роботах В. М. Шеломцева, В. С. Мовчан, Г. М. Сагач, А. К. Михальская, М. С. Кагана, А. В. Мудрик та ін., в яких відзначається, що проблема спілкування в сучасній педагогіці значною мірою визначає успіх виховання і навчання. М. В. Буланова, Г. М. Сагач, Ю. І. Веклич у своїх працях розглядають лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови у підготовці майбутніх учителів. У роботі А. К. Михальської висвітлюється педагогічна риторика. Належна увага проблемам педагогічної спрямованості і комунікативної культури в процесі навчання іноземній мові приділяється у роботах вітчизняних учених і методистів: П. Б. Гурвич, К. Б. Есипович, Е. І. Пасів, Т. В. Рогоова, К. І. Соломатов, Н. Ф. Тализіна та ін. Різні аспекти педагогічного спілкування трактуються в роботах: В. С. Грехнева, С. Н. Батраковой, Т. С. Буториной, К. М. Левитана, А. А. Леонтьева, В. А. Кан-Калика, Е. А. Маслыко, А. В. Мудрика та ін. Поняття «мовний етикет вчителя» чітко виражено у статті «Актуальність поняття «мовний етикет вчителя» у зв'язку з переходом на нові освітні стандарти» Філітової Г. Н. [1, с. 112].

Метою статті є: висвітлення проблеми формування у майбутніх педагогів англійської мови культури спілкування, визначення основних

напрямів роботи щодо розвитку і вдосконалення етикетних умінь і навичок студентів.

Культура мовлення педагога – це професійно та етично орієнтована дисципліна. Для вчителя аморально припускатися помилки у власній мові, бо він є мовною особою і комунікативним лідером, сказане ним не лише запам'ятовується, але і багаторазово повторюється. Треба прийняти до уваги те, що дієвим засобом формування особи є культура мовлення викладача, яка служить не лише одним з найважливіших показників духовного багатства педагога, а разом з цим і його культури мислення. Слід зазначити, що особливої уваги заслуговує мовна етика вчителів англійської мови. Також, кожен вчитель-професіонал повинен пам'ятати про ще одну важливу комунікативну компетенцію – уміння володіти правилами мовного етикету.

Мова викладача англійської мови не лише «головне знаряддя професійної діяльності, але і зразок, свідомо або несвідомо засвоюваний, завжди в тому чи іншому ступені відтворний учнями, тобто неминуче «тиражований» і такий, що поширюється»[2, с. 3]. Спираючись на це, ми бачимо, що мовний етикет грає дуже важливу роль у педагогічному спілкуванні.

Особливість поняття «мовний етикет» учителя обумовлена специфікою педагогічного мовного спілкування – завданням використання слів як засобами передачі знань і виховання людини [2, с. 285]. У своїй праці А. К. Михальської зазначає, що мовний етикет учителя повинен стати «вищим зразком, який виражає систему «Належних і бажаних цінностей» [2, с. 283].

Вищі заклади повинні формувати мовну особистість педагога, та робити акцент на оволодіння «кодексом ввічливості». Ключовим у словосполученні «професійно – мовленнєвий етикет» є слово «етикет». Доречно розкрити це поняття для кращого розуміння його. Отже, «етикет» (у перекладі з французької мови – це слово означає ярлик, етикетку) – це правила поведінки і спілкування людей у суспільстві. Він включає в себе зовнішній прояв відносин між людьми та культури особистості. Етикет поділяється на декілька різновидів. Т. Строян виділяє: «титулований етикет» – правила обходження при монархах; ранговий етикет чиновників різних рівнів ієрархічної градацій; етикет соціальних прошарків – дворян, купецтва, підприємців; національний «етичний» етикет; релігійний – осіб різних віросповідань; сімейно-побутовий етикет – окреслює взаємини членів родини, сусідів; професійний етикет – військовий, дипломатичний, лікарський, педагогічний [3, с. 393]. Отже, професійний етикет – це система норм і принципів, що діють в специфічних умовах взаємовідносин людей у сфері певної професії характеризуються моральною відповідальністю особи за наслідки своєї діяльності [4].

Професійна взаємодія реалізується через вербальні і невербальні шляхи спілкування. Саме мовленнєва етика забезпечує дотримання умов

успішного спілкування: приємного ставлення до адресата, виявлення зацікавленості в розмові, уваги, співпереживання, а також жести, міміка, погляд. Поняття «Мовний етикет» містить у собі обов'язки людей один щодо одного, норми і правила їх поведінки у різних ситуаціях, також він є складовою професійної діяльності вчителя. В. Шеломенцев зазначає декілька функцій: контактна (фактична), чемна (конативна), регулювальна (регулятивна), навіювальна (імперативна), закликувальна (апелятивна) [5, с.225]. Мовний етикет передбачає лише заохочення і похвалу учнів, щоб не образити їх негативною оцінкою. Враховуючи правила мовного етикету, вчитель допоможе учням менш хворобливо сприйняти негативну оцінку їх роботи, поведінки. Це дасть їм можливість зробити із зауважень наставника важливі висновки. Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Видатний педагог А. С. Макаренко вважав, що вчитель повинен так говорити, щоб учні відчували в його словах волю, культуру, особистість. Складовою педагогічної майстерності вчителя є його мовлення. Це такий інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щире спілкування у класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Результати ознайомлення з науковою літературою та аналіз вище наведених і багатьох інших визначень мовленнєвого етикету дозволили нам сформулювати власне розуміння цього поняття стосовно володіння іноземною мовою. Мовний етикет ми визначаємо як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. З цих позицій, для мовленнєвого спілкування недостатньо лише знати систему мови на всіх її рівнях, володіти правилами породження речень, сконструйованих відповідно до граматичних норм, але й необхідно, крім того, адекватно завданням і ситуації спілкування здійснювати свій вплив на співрозмовника і відповідно до цього вживати мовленнєві висловлювання. Отже, мовний етикет можна розглянути як індивідуальну категорію, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

Дослідивши усне мовлення як основу формування мовного етикету майбутніх учителів іноземної мови треба відмітити, що мовленнєва діяльність постає одночасно метою, змістом, формою і засобом навчання. Вона має певну структуру, до якої входять наступні категорії усного мовленнєвого спілкування: ситуація, роль, позиція, спільнота, вид і сфера комунікації. На основі аналізу сучасної вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що проблеми розвитку комунікативних умінь надавалася значна увага. Вона розглядалася багатоаспектно й неоднозначно. Осмислення результатів

дослідження праць учених дозволяє охарактеризувати комунікативні уміння як структурний компонент особистості вчителя, що визначає можливість здійснення взаємодії у площині «суб'єкт-суб'єкт». Здатність студентів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції, зміст якої зумовлений такими видами компетенції: мовною, мовленнєвою та соціокультурною. Мовна компетенція включає мовні знання (лексичні, граматичні), мовленнєві вміння (фонетичні та орфографічні) і відповідні соціокультурні знання (країнознавчі та лінгвокраїнознавчі). Мовна компетенція включає чотири види комунікацій: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Компетенція у говорінні – це компетенція в діалогічному та монологічному мовленні [6].

Отже, у студентів необхідно формувати вміння користуватися обома формами мовлення. Лексична компетенція складається з лексичних знань і мовленнєвих лексичних навичок, граматична – з граматичних знань і мовленнєвих граматичних навичок; фонологічна - фонетичних знань та мовленнєво-слухових навичок тощо. Досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення студентів з культурою народу, мову якого вивчають. У зв'язку з цим компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна, що складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої [7, с. 243].

Отже, рівень майстерності мовленнєвої діяльності педагога визначається рівнем культури його мовлення, мовного етикету і спрямуванням його комунікативної поведінки.

Велике значення має орієнтація на навчальний діалог. Якщо він ставав системою взаємодії педагога і учня, то в останніх формується активне відношення до оволодіння інформацією, знижується страх перед неправильним висловом (оскільки помилка не тягне за собою негативної оцінки) і закріплюються довірливі стосунки з учителем, який постійно спонукає до нестандартного мислення. До такого навчання потрібно готувати не тільки педагогів, але й учнів. Якщо учень звик до ролі пасивного «одержувача знань», то важко очікувати від нього миттєвої перебудови. Йому необхідно побачити в педагога зацікавленого співрозмовника і співробітника, що безпосередньо пов'язано з тим, як останній володіє правилами мовного етикету [8, с. 450-456].

Таким чином, володіння технікою мовлення та мовним етикетом є не тільки елементом культури педагогічної діяльності вчителя, а й передумовою позитивного сприйняття його учнями, батьками, колегами. Розвиток у майбутнього вчителя іноземної мови певних особистісних (доброзичливості, емпатії, толерантності, комунікабельності, рефлексії) і професійно значущих (володіння нормами літературної іноземної мови, культура іншомовної мови, знання формул іншомовного мовленнєвого етикету, володіння іншомовними комунікативними шаблонами) комунікативних якостей. Також, досягнення студентами мовного етикету

не як умовних знаків, а як формул комунікативного буття, в яких знаходять відображення національно-культурні особливості носіїв мови, носить діалогічний характер і сприяє формуванню етичних та культурних цінностей майбутніх педагогів. Наведені висновки і спостереження можуть стати основою для подальших серйозних роздумів педагогів над особливостями свого мовлення і мовленнєвої етики.

Список використаної літератури

1. «Педагогические и психологические науки: прошлое, настоящее, будущее»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (26 сентября 2012 г.) – Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – 196 с.
2. **Михальская А. К.** Педагогическая риторика / А. К. Михальская. – М., 1998. – 431 с.
3. **Мовчан В. С.** Етика / В. С. Мовчан. – К.: Знання, 2007. – 483 с.
4. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-kommunikativnoi-kompetentnosti-budushchego-uchitelya-inostranno>
5. **Шеломцев В. М.** Етикет і культура спілкування / В.М Шеломцев. – К.: Лібра, 2003. – 415 с.
6. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-studentov-pedagogicheskogo-vuza-rechevomu-etiketu-kak-komponentu-inoazychnoi-kult>
7. **Ніколаєва С. Ю.** Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. **Сагач Г. М.** Риторика: Навч. посібник для студентів серед. і вищ. навч. закладів / Г. М. Сагач. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.
9. **Буланова-Топоркова М. В.** Педагогіка і психологія вищої школи / Під. ред. М. В. Буланової-Топоркова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 554 с.
10. **Пасів Є. І., Кузовлев В. П.** Вчитель іноземної мови: Майстерність і особистість / В. П. Кузовлев, Є. І. Пасів. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
11. **Каган М. С.** Філософія культури / М. С. Каган. – 1996. – 414 с.
12. **Мудрик А. В.** Спілкування як фактор виховання / А. В. Мудрик. – М.: Педагогіка, 1984.

Живага А. В. Мовний етикет вчителя іноземної мови

Стаття висвітлює основні підходи до визначення поняття «мовний етикет» та його актуальність. У статті простежується роль мовного етикету у професійній підготовці вчителя англійської мови. Розглядаються проблеми формування професійного спілкування у майбутніх педагогів. Також визначено лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови у підготовці майбутніх учителів. Належну увагу надано висвітленню проблем педагогічної спрямованості і комунікативної культури в процесі навчання. Проаналізовано різні аспекти педагогічного спілкування, які трактуються у працях вітчизняних вчених та методистів.

Ключові слова: культура мовлення педагога, мовний етикет, етикет, мовна компетенція.

Живага А. В. Языковой этикет учителя иностранного языка

Статья отражает основные подходы к определению понятия «речевой этикет» и его актуальность. В статье прослеживается роль речевого этикета в профессиональной подготовке учителя английского языка. Рассматриваются проблемы формирования профессионального общения у будущих педагогов, также лингвострановедческий аспект обучения иностранному языку в подготовке будущих учителей. Должное внимание уделено освещению проблем педагогической направленности и коммуникативной культуры в процессе обучения. Проанализированы различные аспекты педагогического общения, которые трактуются в работах отечественных ученых и методистов.

Ключевые слова: культура речи педагога, речевой этикет, этикет, речевая компетенция.

Zhyvaga A. V. Language Etiquette of an English Language Teacher

The article reveals the main approaches to the definition of the notion «Linguistic etiquette» and its actuality. It considers the role of linguistic etiquette in EL teachers training and discussed the problem of EL teachers professional communication. Linguocultural aspect of foreign language teaching in the preparation of future teachers is determined. Due attention is given to the problem of pedagogical approach and communication culture studying. Various aspects of teacher communication, which are treated in the works of scholars and practitioners are analyzed. It is noted that the effective means of identity formation is a culture of teachers speech, which is not only one of the most important indicators of the spiritual values of the teacher and his culture of thinking. Special attention is paid to language etiquette of English teacher. The results of scholars works permit to characterize communicative skills as structural component of teachers profile that suggests the possibility to interact in «face-to-face» format. It is concluded that acquiring the technic of speaking and linguistic etiquette is not only the element of pedagogical culture, it is also the term of their positive perception by students, parents, colleagues. Also, understanding of linguistic etiquette as main communicative formula contributes to formation etiquette and culture values of future teachers. Based on this, we see that the linguistic etiquette and abidance of these rules plays a very important role in the pedagogical communication.

Key words: the culture of teacher communication, linguistic etiquette, etiquette, speech competence.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Актуальність проблеми. Глобальні проблеми – екологічні, економічні, культурні, що постали перед людством, неможливо вирішити без інтеграції зусиль усіх країн. інтернаціоналізація економічної, політичної та культурної діяльності, що відбудеться завдяки такому поєднанню, є прийнятною й корисною для України.

Процеси інтеграції прискорюють динаміку суспільства та обумовлюють постійний взаємозв'язок і зміни в усіх сферах суспільного життя, які також спричиняють соціальні наслідки. зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах, підвищуються вимоги до інтелектуальної підготовки кадрів, відбуваються зміни у співвідношенні сфер людської діяльності, укріплюються політичні, економічні та культурні зв'язки між країнами.

За таких обставин перед особистістю дедалі частіше виникає потреба у здобутті нових знань для того, щоб відповідати вимогам сучасності, або навіть постає необхідність у зміні своєї професійної діяльності. Сьогодення не пропонує особистості легких шляхів інтеграції в соціальну систему, а неспинний суспільний розвиток потребує постійного пристосування, адаптації до нових умов.

Якщо до недавнього часу першочерговим та основним завданням методики навчання іноземних мов вважали формування комунікативних навичок, то нині метою стає оволодіння культурологічною компетенцією на основі сформованих комунікативних навичок.

Треба зауважити, що існують навички, які завжди стануть у нагоді та допоможуть вижити у цьому світі. Це – знання іноземних мов, вміння спілкуватися і брати участь у переговорних процесах, розуміння та шанобливе ставлення до культури інших народів.

В умовах глобалізації без знання культурних норм, без володіння іноземними мовами, молода людина може довгий час залишатися пасивною, неспроможною реалізувати свій потенціал.

Комунікативно-культурологічна концепція навчання ґрунтується на ідеї взаємопов'язаного вивчення мови і культури, що передбачає формування не лише мовленнєвих компетенцій, а й комунікативно-культурологічної, яка стає стратегією і основною метою вивчення іноземних мов.

Згідно з комунікативно-культурологічною концепцією навчання, культурологічний підхід до вивчення іноземних мов здійснюється на основі сформованих мовленнєвих навичок. Навчальні матеріали, розмовні теми повинні розкривати культуру як глобальне явище, інтегрувати різні галузі наукового пізнання, й, таким чином, розвивати

когнітивні якості особистості, гуманістичне мислення, підвищувати естетичну культуру та сприяти духовному удосконаленню особистості. Сформована комунікативно-культурологічна компетенція постає необхідною умовою для соціальної адаптації особистості в полікультурній спільноті.

Завдання цієї статті – висвітлити проблему культурологічного підходу в навчанні іноземних мов, а також навести приклади вправ, які знайомлять студентів з культурними реаліями країни, мова якої вивчається.

Культурологічним підходом у навчанні іноземних мов займалися такі вчені, як Ж. Л. Вітлін, Т. С. Сухобської, М. О. Фаснова, В. М. Шевяков. Вони вважають, що вчитель іноземної мови повинен ознайомитись з національними реаліями народу, мова якого вивчається, відомими історичними подіями, з видатними діячами літератури та мистецтва, їх творами, представниками науки й техніки, а також формувати в них уміння використовувати набуті соціокультурні знання відповідно до ситуації в процесі комунікації.

Культурологічна спрямованість предмета „ іноземна мова ” „ сприяє інтеграції, особистості в системі світової і національної культур, покращує взаєморозуміння та співробітництво між людьми, дозволяє студентам реалізувати їх право на вільний та свідомий вибір поглядів та переконань ” [1].

У теоретико-методологічному плані для нас мають важливе значення наукові ідеї, викладені Пасовим Ю. І.

На його думку, система професійної підготовки вчителя іноземної мови повинна бути націлена на передачу майбутньому фахівцю професійної культури, основним інтегративним чинником якої є професійна компетентність.

Професійна культура включає в себе чотири компоненти: а) знання про сферу майбутньої діяльності; б) досвід виконання відомих способів діяльності; в) вміння підійти творчо до вирішення нової професійної задачі; г) досвід емоційного відношення до професійної діяльності, відбитий через систему цінностей особистості.

Головна задача системи професійної підготовки - передати професійну культуру в необхідному обсязі та змісті, де б всі чотири компоненти кожної із дисциплін були б представлені в необхідній пропорції та інтегративно. Отже професійна підготовка діяча сфери іншомовної освіти розглядається Ю. І.Пасовим з позицій соціокультурного підходу до навчання іноземної мови і трактується як частина загальної культури людства [3].

Цікавим у цьому контексті є дослідження Козлової Н. Б. Автором запропонована культурологічна модель розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі іншомовної підготовки в вузі. В культурологічній моделі представлені основні

компоненти – комунікативна культура, зміст та види діяльності іншомовної підготовки, рівні розвитку професійної компетентності [2].

Інтеграція України в Європейське співтовариство сприяла розширенню діапазону мов, що викладаються в різних навчальних закладах (англійська, німецька, французька, іспанська, японська, арабська, китайська, турецька та інші). Таким чином, учитель іноземної мови має величезні можливості звертання до культур різних народів у процесі навчальної діяльності.

Ідея діалогу культур, становлення якої відбувалось у контексті філософських, культурологічних, історичних та психологічних досліджень, несподівано переходить сьогодні до сфери практичного застосування в навчальному процесі.

Учителі все частіше відчують необхідність пошуку нових засобів організації навчально-виховного процесу, які б допомагали розвитку духовної культури та творчих здібностей студентів, стимулювали їхню активність на уроці, поглиблювали мотивацію процесу навчання. І більшість викладачів звертається до мистецтва як до „ підручника життя ”, який читають навіть ті, хто не любить читати інші підручники.

Мистецтво формує потік почуттів і думок людей. Якщо мораль формує усталені норми поведінки, політика – політичні погляди, то мистецтво впливає комплексно на розум і серце, і немає такого куточка людського духу, якого воно не могло б торкнутися, на яке не могло б вплинути, воно формує цілісну особистість.

Звернемося за прикладом до поезії. Вона виконує зображальну й виражальну функцію. Від звичайної поетична мова тим і відрізняється, що вона користується особливими образами, які не кожному зрозумілі.

Крізь прірву між об'єктивним існуванням і розумінням цих образів зможе перелетіти тільки іскра уявлення, бо поезія – це певне перетворення за допомогою уявлення, вражень і фактів, узятих автором з дійсності. Він перевтілює життєвий матеріал в образи, будуючи нову реальність – художній світ.

Знайомство з поезією, таким чином, передає студентам історичний багатообразний досвід людства та озброює особистість художньо-організованим, осмисленим розумінням життя. І задача вчителя – допомогти студентам зрозуміти автора, його ставлення до світу, переглянути своє ставлення і, порівнюючи, виробити свої особистості настанови й цінності.

Проведення поетичних занять повинно здійснюватися не тільки на уроках рідної, Але й на уроках іноземної мови. Адже існує думка, що людина по-справжньому опанувала іноземну мову, якщо вона може писати вірші нею.

За допомогою віршованих завдань можна створити форми культурологічних вправ. Наведемо приклад роботи над текстом вірша „Character of a Happy Life,, by Henry Wotton.

Task 1: Here are The Words of the Title. Can you put them in the correct order?

LIFE OF CHARACTER A HAPPY

Task 2: This is the first verse, but the last word of each line is missing. Look at the list at the end of the verse and choose the right word for the right place.

How happy is he born and _____
That serveth not another's _____
Whose armour is his honest _____
And silly truth his utmost _____
Whose passions not his masters _____
Whose soul is still prepared for _____
Untied unto the world by _____
Of princely love or vulgar _____

Will, skill, death, thought, taught, care, are, breath.

Task 3: This is the second verse. Practice saying it to get the sounds and the rhythm right. Mark where the main stresses fall.

Who hath his life from rumours freed,
Whose conscience is his strong retreat;
Whose state can neither flatterers feed,
Nor ruin make accusers great;
Who envieth none that chance doth raise,
Or vice; who never understood
How deepest wounds are given by praise,
Nor rules of state, but rules of good.

Task 4: This is the last verse, but the lines are in the wrong order. Put them in the right order.

Who God doth late and early pray
And entertains the harmless day
Of hope to raise, or fear to fall;
And having nothing, yet hath All.
Lord of himself, though not of lands;
With a well-chosen book or friend
- This man is free from servile bands
More of his grace than gifts to lend;

Використовуючи художню творчість на уроках іноземної мови, ви можете запропонувати студентам різноманітні форми культурологічних вправ, що роблять процес навчання цікавішим і результативнішим. Водночас, наведені вправи допоможуть вам виявити проблеми, що хвилюють ваших студентів, адже ніщо так не розкриває душу, як поетичні рядки.

Висновки. Таким чином, широке використання лінгвокраєзнавчого матеріалу при навчанні іноземної мови дозволяє більш певно використовувати життєвий досвід молоді, апелювати до емоційної сфери тих, хто навчається, створити такі асоціативні зв'язки,

виробити такі уміння та навички, які надають можливість спілкуватися іноземною мовою за темами, пов'язаними з українською. Розширюється мотивація навчання, поширюються його комунікативна спрямованість.

Наявність достатньої кількості аутентичних іншомовних текстів, знайомство з культурою. Історією, традиціями народу, мова якого вивчається, сприяють формуванню гармонійної особистості, моральність якої зорієнтована на загальнолюдські гуманістичні цінності така людина адекватно усвідомлює своє «я» і місце свого народу в світовому товаристві, гідно ставитися до інших його членів. Не випадково поряд з оригінальними науково-технічними текстами іноземною мовою викладачі іноземної мови використовують у навчальному процесі тексти з історії України. На рівні з вимогами до мовного арсеналу навчальних текстів необхідно ставити вимоги до їх якості з боку науково-освітнього, виховного, естетичного значення та з точки зору комунікативної цінності.

Робота з науковим історичним джерелом на заняттях з іноземної мови не обмежується читанням та перекладом. Основна увага викладача концентрується на ознайомленні через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю та на активізацію розумової діяльності учнів, розвитку їх творчих здібностей.

Список використаної літератури

1. Витлин Ж. Л. Развитие общей и профессиональной культуры учителей иностранного языка/ Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6.-С.23-27. **2. Трибанова Д.** Не бійтеся заглядати у словник / Д. Трибанова // Іноземні мови в навчальних закладах.– 2006. – № 6. – С. 100-104. **3. Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/ Е. И Пассов.– М. : Просвещение,1985. – 208 с

Жидкова Ю. В. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов

Вивчення іноземних мов передбачає реалізацію у процесі навчання фахових культурологічних та краєзнавчих цілей, тобто володіння мовою на спеціальну, побутову, краєзнавчу та соціальну тематику. Робота з історичними джерелами на заняттях з іноземної мови не повинні обмежуватися читанням та перекладом. Основна увага викладача концентрується на ознайомленні через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю та на активізацію розумової діяльності учнів, розвитку їх творчих здібностей.

Ключові слова: культурологічний підхід, культура країни, активізація розумової діяльності учнів, розвиток творчих здібностей, мотивація навчання.

Жидкова Ю. В. Культурологический подход к обучению иностранным языкам

Изучение иностранных языков предусматривает реализацию в процессе обучения профессиональных культурологических и краеведческих целей, т.е. владение языком на специальную, бытовую, краеведческую и социальную тематику. Работа с историческими источниками на занятиях по иностранному языку не должны ограничиваться чтением и переводом. Основное внимание преподавателя концентрируется на ознакомлении через язык с культурой страны, ее традициями, историей и современностью и на активизацию мыслительной деятельности учащихся, развития их творческих способностей.

Ключевые слова: культурологический подход, культура страны, активизация мыслительной деятельности учащихся, развитие творческих способностей, мотивация обучения.

Zhidkova Y. V. Cultural Approach to Teaching Foreign Languages

The goal of this article is to demonstrate to foreign language teachers how they can incorporate the teaching of culture into their foreign language classrooms. Without the study of culture, foreign language instruction is inaccurate and incomplete. For foreign language students, language study seems senseless if they know nothing about the people who speak it or the country in which it is spoken. Language learning should be more than the manipulation of syntax and lexicon.

Key-words: foreign language classroom, study of culture, incorporating culture in the foreign language classroom , introductory activity.

УДК: 373.5.016:811

Іванова О. К

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стрімкий соціальний розвиток суспільства, який відбувається в Україні останнім часом, сприяє реформуванню системи освіти. На сучасному етапі розвитку вітчизняної освітньої системи необхідною умовою навчання є впровадження таких методик, які б більш ефективно розкривали потенціал учнів, їх інтелектуальні, творчі та моральні якості, активізували їх пізнавальну діяльність, спонукали до творчого пошуку та самовдосконалення. Особлива увага приділяється компетентнісному підходу у навчанні, який має на увазі формування певних компетентностей суб'єктів педагогічного процесу, однією з яких є комунікативна компетентність [1, с. 90]. Питання формування

комунікативної компетентності є актуальним, оскільки проблема комунікації в умовах сучасної глобалізації суспільства - одна з найважливіших. Дослідженню проблеми формування комунікативної компетентності присвячують наукові праці багато вчених. Серед них: Дж. Віманн, К. Данцигер, Л. Петровська, Т. Вольфовська, У. Розвелл, О. Богуш, В. Грехнев, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, М. Вторнікова, С. Колода та інші.

Мета даної статті – охарактеризувати поняття „комунікативна компетентність” та проаналізувати засоби формування комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови.

Вважаємо, що перш, ніж давати характеристику поняттю „комунікативна компетентність”, треба визначити значення понять „компетенція” та „компетентність”. На думку А. Хуторського, „компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії відносно них. А компетентність це – володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто, компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності” [2, с. 60]. „Поняття комунікативної компетентності” визначається іноземними та вітчизняними авторами по-різному. Вперше термін „комунікативна компетентність” використав американський лінгвіст Д. Хаймс, він протиставляв терміну „мовна компетенція”, запропонованому Н. Хомським, - ідеальне знання мови, „комунікативну компетентність” - реальне використання мови в спілкуванні. [2, с. 61].

Ю. Ємельянов, досліджуючи комунікативну компетентність як соціально-психологічне явище, розуміє під цим поняттям „ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними й невербальними (мовленнєвими й немовленнєвими) засобами соціальної поведінки” [3, с. 11]. І. Зимня визначає комунікативну компетентність як „здатність здійснювати мовленнєву діяльність, реалізуючи мовленнєву поведінку, адекватну за цілями, засобами й способами, різними завданнями й ситуаціями спілкування” [4, с. 125].

Комунікативна компетентність характеризується цілою низкою здатностей людини, що виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами мовленнєвою діяльності, такими як: 1) уміння слухати, сприймати і відтворювати інформацію; 2) вести діалог; 3) брати участь у дискусіях.

У педагогічному процесі приділяється багато уваги формуванню комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з різних дисциплін взагалі та на заняттях з іноземної мови зокрема.

Проаналізувавши роботи вчених, до засобів формування комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови ми віднесли наступні:

Робота з текстом. Текст – це і засіб комунікації, і спосіб зберігання та передачі інформації, віддзеркалення психологічного життя індивіда, продукт певної історичної епохи та форма існування культури, а також відображення певної національної культури, традицій. Читаючи текст, учень знайомиться з культурою іншомовних країн, він поглиблює свої знання за допомогою тексту. Завдяки змістовній ємкості тексту та його широкій функціональності, можна стверджувати, що в ньому знаходять відображення всі значущі складові лінгвокультурної дійсності тієї країни, мова якої вивчається, що сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів.

Робота у групах. Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Працюючи у групах, учні оволодівають мовним матеріалом з метою використання його в усному мовленні. Учні взаємодіють, вирішуючи спільне завдання. Робота в групах дозволяє учням набути навички, які необхідні для спілкування та співпраці.

Використання Інтернету. Занурення у віртуальний простір є ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності старшокласників, тому що глобальна сіть Інтернет – віртуальне мовленнєве середовище і нескінченний банк інформації. За допомогою конкретних сайтів в Інтернеті старшокласнику можна поповнювати свій мовленнєвий запас, спілкуватися з однолітками інших країн, мову якої вивчає старшокласник. [5, с. 178]

Використання мультимедійних технологій. „Мультимедія – засіб надання текстових, графічних, текстових, фотографічних даних і відтворення звука та відео” [6, с. 31]. Мультимедійні технології передбачають розвиток мовних навичок, дають можливість вільно пересуватися по інформаційному простору чи надають повну творчу свободу старшокласникам. За допомогою мультимедійних засобів моделюються реальні комунікативні ситуації, що сприяє розвитку комунікативної компетентності.

Читання художніх та публіцистичних текстів в оригіналі. „Читання – це один з видів мовленнєвої діяльності, який має велике пізнавальне значення. Читання іноземною мовою як комунікативне уміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації” [7, с. 79]. Читання аутентичних текстів дає можливість старшокласникам у своїй подальшій роботі та навчанні користуватися літературою на іноземній мові для пошуку інформації за фахом, задоволенням своїх читацьких та творчих інтересів, удосконалення умінь усного мовлення тощо.

Отже, у даній статті ми охарактеризували поняття „комунікативна компетентність” та проаналізували засоби формування комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови.

До засобів формування комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови ми віднесли: роботу з текстом, роботу у групах, використання Інтернету, використання мультимедійних технологій, читання художніх та публіцистичних текстів в оригіналі. Перспективи подальших розробок бачимо у розробці системи вправ для формування комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови.

Список використаної літератури

- 1. Вторнікова М.В.** Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи / М.В. Вторнікова // Витоки педагогічної майстерності. – Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 8. - Ч. II. – Полтава, 2011. – Серія „Педагогічні науки”. – С. 88-94.
- 2. Хуторский А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования/ А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
- 3. Емельянов Ю.Н.** Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. - Ленинград: Изд-во Ленинградского университета. - 1985. - 168 с.
- 4. Зимняя И.А.** Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. - М.: Рус. яз. - 1989. – 219 с.
- 5. Колода С. О.** Шляхи формування комунікативної компетенції іноземною мовою із застосуванням мережевих технологій / С. О. Колода // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Спецвип. № 7. – Ч. 1. – С. 174-182.
- 6. Воробьёв Г. А.** Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка/ Г. А. Воробьёв // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – с. 30-35.
- 7. Сафонова В. В.** Социокультурный поход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М.: Высшая школа. - 1991. – 213 с.

Іванова О. К. Формування комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови.

Стаття присвячена формуванню комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови. Зазначається, що у сучасному педагогічному процесі формуванню комунікативної компетентності приділяється особливе значення. Автор статті надає характеристику поняттю „комунікативна компетентність”, а також аналізує засоби формування комунікативної компетентності старшокласників на заняттях з іноземної мови. До цих засобів автор відносить: роботу з текстом, роботу у групах, використання Інтернету, використання мультимедійних технологій, читання автентичних текстів.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, засоби формування комунікативної компетентності.

**Иванова О. К. Формирование коммуникативной
компетентности старшекласников на занятиях по иностранному
языку.**

Статья посвящена формированию коммуникативной компетентности старшекласников на уроках иностранного языка. Отмечается, что в современном педагогическом процессе формированию коммуникативной компетентности уделяется особое внимание. Автор статьи характеризует понятие «коммуникативная компетентность», а также анализирует способы формирования коммуникативной компетентности старшекласников на занятиях по иностранному языку. К этим способам автор относит: работу с текстом, работу в группах, использование интернета, использование мультимедийных технологий, чтение аутентичных текстов.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, способы формирования коммуникативной компетентности.

Ivanova O. K. The Formation of Senior Pupils' Communicative Competence at the Lessons of Foreign Languages.

The article is devoted to the senior pupils' communicative competence formation. The author mentions the fact that special attention is paid to the formation of communicative competence in modern educational process. The characteristic of such notion as "communicative competence" is given. Some ways of senior pupils' communicative competence formation are analyzed. In the process of analysis the author makes a conclusion that the ways of senior pupils' communicative culture formation are: the work with texts, group work, the usage of the Internet, the usage of multi-media technologies, reading authentic texts. The work with texts is important because a text reflects all important components of foreign country's cultural peculiarities. Group work gives pupils an opportunity to gain necessary skills which are important in the process of communication. The usage of the Internet is important in the process of communicative competence formation because it gives pupils an opportunity to communicate with native speakers with the help of it. The usage of multi-media technologies is useful because these technologies give an opportunity to model real communicative situations. Reading authentic texts helps pupils improve their speaking skills and culture of communication, which is important for communicative competence formation. The author also pays attention to the necessity of the development of exercises for communicative competence formation. The author is going to work out such exercises in her future research works, paying special attention to the senior pupils' communicative competence formation.

Key words: competence, communicative competence, ways of communicative competence formation.

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти є запровадження освітніх інформаційних технологій [1, с. 6-7], які забезпечують: удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, розширюють пізнавальні можливості людини [2, с. 16]. Інформаційні технології забезпечують учням і студентам вільний доступ до різноманітної інформації, набуття навичок вирішення різноманітних проблем на основі їх всебічного дослідження і аналізу, здобуття певних знань в різних галузях [2, с. 16-19].

Вчені І.В. Сільчак, І.І. Дмитренко, І.І. Кравченко, Ф.М. Ривкінд, Н.В. Маркус, Н.М. Рошак, досліджуючи застосування комп'ютера у навчанні, зазначають, що за його допомогою в програмах усе кольорове, рухливе, гарне [3, с. 38]. Кольорове зображення сприяє тому, що дитина з більшим інтересом прагне виконувати тренувальні вправи, стимулює активність учнів, виховує навички їхньої самостійної роботи.

Великі зміни, що відбулися з людством в останні 10 років, визначили роль та місце комп'ютерів та інформаційних технологій. Людина, що вміло володіє технологіями та інформацією, має інший стиль мислення, по-іншому підходить до висунутих проблем, до організації своєї діяльності. Одним з важливих механізмів реформування системи освіти у сучасній школі, яка спрямована на підвищення її якості та доступності, є інформатизація. Сучасний вчитель сучасної школи повинен рухатися в ногу з часом та слідкувати за всіма появами нових комп'ютерних технологій за для їх включення у освітній процес для досягнення його ефективності.

Проблемою розробки і впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес, займалася значна кількість вітчизняних та зарубіжних учених, серед яких В.Ю. Биков, М.І. Жалдак, М. Згуровського, В.М. Кухаренко, Н.В. Морзе, С.А. Раков та інші (Україна), С. Пейперт, М. Резнік (США); Е.Д. Патаракін, Е.С. Полат, А.В. Хуторський, Б.Б. Ярмахов, О. Ястребцев (Росія). Питанням використання інформаційних технологій у освітньому процесі під час

вивчення іноземної мови О.Зимовець, О.Зубов, Л.Карташова, Л.Морська, В.Редько, Ю.Гапон, В.Ніколаєва, В.Ляудіс, Є.Маслико, Е.Носенко, О.Палий, К.Brucher, M. Collins, M. Simonson, A. Thompson та інші [4].

Актуальність даної теми дослідження зумовлена стрімким інформаційним і технологічним прогресом, в даний час все більше і більше з'являється різних методик і технологій навчання і виховання за допомогою комп'ютера. У наш час комп'ютерна грамотність є такою ж важливою, як і була важливою звичайна грамотність сто років тому.

Завданням даної статті є проаналізувати роль використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі під час вивчення іноземної мови.

За роки незалежності в Україні визначились нові тенденції розвитку освіти, і розпочався складний процес її модернізації, що відповідає потребам сучасного інформаційно-технологічного суспільства.

Відомо, що з часів Я.А.Коменського було багато спроб зробити навчання схожим на добре налаштований механізм. Разом з тим добре відомо і те, що після трьох століть ми не наблизились до ідеалу.

Сьогодні в теорії і практиці відома велика кількість варіантів навчального процесу. Кожен автор і виконавець вносить щось своє, виходячи з цього можна говорити про авторські технології навчання. Такими можна назвати технології Ш.О.Амонашвілі, Л.В.Занкова, В.Ф.Шаталова та ін.

Разом з авторськими методиками і технологіями треба виділити такий глобальний процес, як інформатизація, тобто впровадження нових інформаційних технологій в навчальний процес.

Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, який полягає в тому, що домінуючим видом діяльності є отримання, накопичення, обробка, зберігання, передача і використання інформації, що виконуються за допомогою сучасних засобів, мікропроцесорної техніки, а також на основі засобів інформаційного обміну.

Дитина сучасного світу – це дитина інформатизованого суспільства, яка існує в комп'ютерному світі більше, ніж у світі книжок. Це проблема, з якою стикаються сучасні батьки. Одних це лякає, а інші – усвідомлюють, що уміння володіти комп'ютером – це одна з головних умов існування в сучасному світі. І тут постає актуальне питання сьогодення перед батьками та вчителями: виховати дитину, що зможе користуватися комп'ютером, та сформувати відповідні до цього навички.

Сучасні міжнародні зв'язки України, її вихід у світовий простір та європейський, нові реалії у соціально-економічній, політичній та культурній сферах вимагають глобальних змін у системі викладання та навчання іноземної мови.

Важливим чинником успіху є розуміння того, що мова найкраще засвоюється тоді, коли учням пропонується індивідуальна методична

увага й участь, які ґрунтуються на аналізі особистісних навчальних потреб і відповідальності. І зрештою, однаково вирішальним і важливим чинником успіху вивчення мови є забезпечення навчального процесу видами та типами діяльності, що сприяють використанню мови. Комунікативна спрямованість у навчанні іноземних мов - це створення умов для мовленнєвої взаємодії [5].

Таким чином, такі умови та потреби сучасного життя зумовили виникнення нового напрямку у вивченні іноземної мови - застосування таких інноваційних технологій, як комп'ютеризоване навчання [5].

Основу технології застосування комп'ютера в навчанні учнів у загальноосвітніх школах складають такі концептуальні положення:

1. Головна функція школи – підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства.
2. Комп'ютер повинен стати засобом, що полегшує процес формування в учнів компетентності як загальної здатності, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Особливу увагу звертаємо на формування таких груп компетентностей: комунікативної, інформаційної, саморозвитку та самоосвіти. В процесі навчання має формуватися інформаційна культура учнів. Навчання повинно бути сферою самоствердження дитини.
3. Навчання здійснюється на основі можливостей технології "мультимедіа".
4. Здобуття знань має спиратися на комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації, імітацію та моделювання об'єктів, процесів, явищ, а отже раціональне використання принципу наочності в навчанні.
5. Психологічною засадою застосування у навчанні комп'ютера повинен бути, перш за все, розвиток інтелекту дитини.
6. Перевага індивідуальних форм навчання перед фронтальними (хоча інколи доцільним є застосування групових форм навчання).
7. Зміна ролі вчителя у навчальному процесі: від людини, яка викладає навчальний матеріал, до координатора, консультанта.
8. Посилення пізнавального потенціалу навчального процесу.
9. Розвиток образного сприйняття світу, наочно-образного, наочно-репродуктивного, абстрактного, творчого мислення тощо.
10. Формування в учнів умінь працювати в текстових і графічних редакторах, моделювати графічні зображення, створювати анімацію, розробляти презентації. [6, с.3].

Впровадження інноваційних технологій, зокрема, використання комп'ютерних навчальних програм на заняттях проходить трьома етапами:

1 етап - це формування лексичних та граматичних навичок з виробничої теми. Протягом цього етапу студенти засвоюють будову англійських речень, удосконалюють мовні навички, прослуховуючи та повторюючи фрази та речення записані на диску, водночас вони можуть бачити на екрані наскільки ефективно це в них виходить, бо одразу комп'ютер висвітлює „оцінки". Під час цього етапу комп'ютер виступає в ролі терплячого репетитора, враховуючи індивідуальні особливості студента, якому інколи потрібно багато разів повторити одну й ту саму фразу;

2 етап – на цьому етапі проходить удосконалення мовних навичок та використання тих фраз та речень, які закріплювались на першому етапі, в діалозі з комп'ютером. Студент має вибрати один з трьох поданих комп'ютером варіантів з вірною відповіддю та вчасно відповісти на фразу, подану комп'ютером. Крім цього під час діалогу студента з комп'ютером екран висвітлює фотографії що стосуються теми діалогу;

3 етап – це засвоєння матеріалу, розвиток умінь вживати лексичні та граматичні знання набуті під час попередніх двох етапів. Студентам пропонуються граматичні та лексичні завдання, наприклад: поставити слова в вірній послідовності, щоб було вірно побудоване речення; дібрати до запропонованих слів (які зустрічались протягом двох попередніх етапів) антоніми чи синоніми; вставити за змістом слова у фрази або речення. Дуже подобається студентам завдання - „відгадай слово" - це завдання - кросворд англійською мовою [5].

Після проходження цих етапів студент може побачити, наскільки успішно він працював протягом заняття подивившись результати уроку [5].

Комп'ютеризоване навчання на уроках англійської мови реалізується на таких принципах, як: індивідуалізація (можливість персонально працювати з кожним учнем, враховуючи його здібності, рівень знань, умінь та навичок); диференціація (можна обирати та пропонувати студентам необхідні варіанти навчальних завдань, певної складності й кількості та у такій послідовності, що відповідає їхнім пізнавальним можливостям, рівню знань та умінь); інтенсифікація (наявні різні засоби презентації навчального матеріалу, його структурування з широким залученням інтерактивних видів і форм робіт) [5].

Серед головних дидактичних функцій, що можуть бути реалізовані за допомогою комп'ютерних технологій треба зазначити такі: пізнавальна: наприклад, використовуючи комп'ютерні технології та Інтернет, можна отримати будь-яку необхідну інформацію та використання навчальних програм на яких відображені текст, звук, зображення, відео сприяє пізнавальній активності учнів; розвиваюча:

робота учнів з навчальною програмою крім активізації лексики сприяє розвитку таких необхідних пізнавальних процесів, як сприйняття, логічне мислення, пам'ять, увага; тренувальна: за допомогою комп'ютерних програм учні мають можливість самостійно у нетрадиційній формі тренуватись та перевірити свій рівень знань та умінь з певної теми, визначити конкретні прогалини, доопрацювати їх та виконати запропоновані завдання ще кілька разів з метою покращання своїх результатів; діагностична: використовуючи комп'ютерні технології, вчитель має змогу швидко здійснити контроль та з'ясувати рівень засвоєння навчальної теми учнями; комунікативна: під час роботи студентів з навчальними програмами, ведучі діалог з комп'ютером студенти долають бар'єр боязливості. У учнів формується добре відношення до предмету, вони оволодівають значним базовим рівнем спілкування на англійській мові [5].

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

- зацікавлення англійською мовою: під час роботи з навчальною програмою діє методичний прийом „перенесення” учнів в іншомовну ситуацію, наближену до реального життя. Також в учнів виникає крім цього інтерес до роботи з комп'ютером, зокрема до різноманітних комп'ютерних програм.

- унаочнення навчального матеріалу: за допомогою навчальних програм можна поєднати чуттєві, слухові та зорові компоненти впливу на сприйняття тексту учнями.

- розширення знань учнів з певної навчальної теми: відповідні CD-диски надають безліч цікавої та корисної ілюстрованої інформації за темами, які у звичайних підручниках, як правило, недостатньо цікаво подані. Учні також мають можливість розширити свої знання за допомогою використання комп'ютерних технологій не тільки з предмету іноземної мови, а й отримати певні знання та досвід ситуацій, наближених до реальних.

- перевірка та самоперевірка набутих знань та умінь: працюючи з навчальними програмами учні мають можливість перевіряти себе, дивлячись на результати уроку. Також на заняттях з використанням комп'ютера дуже швидко проходять тестування, виконання контрольних вправ [5].

Таким чином, впровадження та застосування комп'ютерних навчальних програм на уроках англійської мови це:

- ефективний допоміжний технічний наочно-слуховий засіб;
- допоміжний засіб учбово-пізнавальної діяльності учнів;
- засіб підвищення мотивації та бажання учнів вивчати іноземну мову;
- швидкий та ефективний засіб оцінювання та контролю знань, умінь та навичок учнів;
- засіб підвищення інтерактивної та комунікативної діяльності [5].

Отже, використання комп'ютера під час уроку іноземної мови – це дуже ефективно вирішення багатьох проблем для вчителя: можливість надати більший обсяг інформації, ніж раніше, спонукання активності учнів, різні форми роботи, що призводять до більшої зацікавленості учнями шкільними предметами, удосконалення процесу навчання згідно з вимогами сучасного суспільства, індивідуальних підхід до організації навчального процесу, розвиток логічного мислення, розвиток самостійності учнів, покращення та поліпшення для вчителя процесу контролю знань учнів.

Список використаної літератури

1. **Степко М. Ф.** . Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / ред. М.Ф. Степко. – К., 2004. – 6-7 с.
2. **Кремень В.** Освіта і наука України. Шляхи модернізації. – К.: Грамота, 2003.
3. **Сільчак І. В.** Організаційно-методичні форми використання комп'ютера у початкових класах //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – 38 с.
4. **Геля А. А.** Роль сучасних інформаційних технологій у навчанні мов у початковій школі / Вісник психології та [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012. – Режим доступу до збірника: http://www.psych.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_7
5. **Лук'янова Ю. Ю.** Використання новітніх технологій при вивченні іноземної мови. Сумський національний аграрний університет. Педагогічні науки. [Електронний ресурс]: Сучасні методи преподавання № 5. Режим доступу до статті: http://www.rusnauka.com/14_APSN_2008/Pedagogica/32272.doc.htm
6. **Шемберко В.** Проблеми впровадження інформаційних технологій / Інформатика. – 2001. – № 16. – 3 с.

Ладигіна Д. Є. Роль комп'ютерних технологій в навчальному процесі при вивченні іноземних мов.

У статті розглядається роль комп'ютерних технологій в навчальному процесі. У статті зазначається, що інформатизація суспільства та впровадження інформаційних технологій у навчання є глобальним процесом. Зазначені концептуальні положення застосування комп'ютера у навчанні учнів іноземної мови. Також зазначені етапи використання комп'ютерних програм на заняттях у загальноосвітніх школах. У статті позначені дидактичні функції та принципи, на яких реалізується комп'ютеризоване навчання.

Ключові слова: інформатизація суспільства, інноваційні технології, комп'ютеризоване навчання, дидактичні функції.

Ладыгина Д. Е. Роль компьютерных технологий в учебном процессе при изучении иностранных языков.

В статье рассматривается роль компьютерных технологий в учебном процессе. В статье отмечается, что информатизация общества и внедрение информационных технологий в учебный процесс является глобальным процессом. Отмечены концептуальные положения применения компьютера в обучении учеников иностранному языку. Также отмечены этапы использования компьютерных программ на занятиях в общеобразовательных школах. В статье указаны дидактические функции и принципы, на которых реализуется компьютеризированное обучение.

Ключевые слова: информатизация общества, инновационные технологии, компьютеризированное обучение, дидактические функции.

Ladygina D. E. The Role of Computer Technologies in Educational Process During Learning Foreign Languages.

The role of computer technologies in educational process is examined in the article. The scientists who worked with this question are outlined. The actuality of this theme is specified by fast information and technological progress. It is stressed, that informatization of society and introduction of information technologies into educational process is a global process. New conditions and demands of modern life specified the beginning of a new direction in learning foreign language – the use of innovative technologies as computerized education. The conceptual positions of computer application in educating students of foreign language are outlined. The stages of using the computer programs during classes in schools are also identified. Passing these stages student can see how effective he worked during class watching results of the lesson. The didactic functions and principles with the help of which the computerized education is realized are indicated in the article. The use of computer in the process of learning language helps to execute many tasks.

Key words: the informatization of society, the innovative technologies, the computerized education, didactic functions.

УДК 37.011.31

Логутова А.І.

РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Задля досягнення успіху у сучасному світі, людина повинна володіти іноземною мовою, що є однією з головних умов сьогодення. Тому не дивно, що в останній час, у роки європейської освітньої інтеграції все більше уваги приділяється навчанню іноземних мов в українських школах, а саме практичному оволодінню іноземної мови та

здобуттю навички спілкування в іншомовному середовищі. Це не тільки знання лексичних одиниць, граматичних структур, правила їх вживання, це також знання про країну, мова якої вивчається, її культуру, традиції та звичаї. У цьому незамінним помічником стає автентичний матеріал, який ефективно сприяє успішному оволодінню іноземною мовою.

У методиці викладання іноземних мов визначення поняття „автентичність“, „автентичні матеріали“, відбір цих засобів навчання залежно від рівня знань учнів та їх вікових особливостей, а також критерії такого відбору не є однозначними. Багато вчених досліджують це питання протягом останніх двадцяти років. Найвагоміші дослідження у цій галузі були проведені Г. Мільруд, О. Носонович, Г. Ворониной, С. Ніколаєвой, Т. Гужва, А. Шамовим, О. Ткачевой, М. Куимовой. Серед зарубіжних методистів можна виділити таких вчених як Дж. С. Річардс, А. Г. Мартінез, Дж. Хамер, Б. Томлінсон, С. Бекон, М. Брін, Д. Тейлор, Дж. Джой та багато інших. На сьогодні не існує єдиного визначення цьому поняттю, єдиної класифікації, єдиних вимог та критеріїв відбору в методиці викладання іноземних мов. Багато думок існує щодо місця та ролі автентичних матеріалів у системі навчання іноземних мов. Саме цим обумовлена актуальність нашої статті „Роль автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов“.

Мета статті – уточнити поняття „автентичний матеріал“, „автентичність“ в контексті вітчизняної та зарубіжної методичної літератури та проаналізувати необхідність використання і роль автентичного матеріалу у навчанні іноземних мов.

„Автентичний“ у перекладі з грецької, *authenticos* – це справжній, оригінальний. В методиці викладання іноземних мов автентичність – це використання автентичного (справжнього, оригінального) матеріалу у процесі навчання. Автентичність має двозначну природу. І вже те що в методичній літературі існує безліч визначень цього поняття, та поняття „автентичний матеріал“, є підставою для подальшого дослідження цього явища.

Т. Гусак та Т. Гужва у своїй статті „Методична автентичність при вивченні іноземних мов“ погоджуються з тим, що не існує загального визначення автентичності. Перш за все автентичність – це ряд умов, різноманітних видів автентичності. Вчені наголошують, що всі складові елементи уроку (тексти, фонограми, навчальні завдання, атмосфера на уроці, навчальна взаємодія) мають свої специфічні критерії, які надають можливість відрізнити автентичне від не автентичного [1, с. 39].

О. Ткачева у своїй статті „Понятие „аутентичные материалы“ и их классификации в методике иностранного языка“ дає таке визначення: „Автентичні матеріали – це матеріали, отримані з оригінальних джерел, які характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів, що використовуються, це матеріали, що ілюструють випадки автентичного

слововикористання, і які можуть бути використані у навчанні іноземних мов, незважаючи на те, що вони для цього не призначені“ [2, с. 55-56].

Автентичні матеріали сприяють реалізації принципу новизни у навчальному процесі, а їх зміст забезпечує створення інформаційної бази, збагачення лексичного та граматичного мінімуму [3, с. 21].

Іншою властивістю автентичних матеріалів є те, що вони можуть вдало урізноманітнити урок та зробити його набагато цікавішим та сучаснішим. Головне, щоб матеріали, що використовуються на уроці, відповідали інтересам та потребам учнів, та були значущими для них [4, с. 71].

С. Ніколаєва, визначаючи основні вимоги до іншомовного матеріалу, також вказує на відповідність змісту матеріалів, що використовуються, віковим особливостям та інтересам учнів. Серед інших особливостей вчений виділяє ідейно-виховну цінність (сприяння формуванню морально-етичних якостей школярів), пізнавальну цінність та науковість їх змісту (основа автентичних матеріалів – фактичний матеріал про країну та її народ, мова якого вивчається, відомості з різних галузей людської діяльності) [5, с. 191].

Багато зарубіжних вчених розглядали поняття “автентичність” та “автентичний матеріал” у своїх працях та продовжують вивчати це питання й надалі.

У своїй статті “The duality of authenticity in ELT” Дж. Джой розглянувши поняття “автентичність” та “автентичні матеріали” у світовій методиці викладання іноземних мов робить висновок, що автентичність – це один з головних критеріїв вивчення іноземної мови, але використання подібних матеріалів повинно бути доцільним, бо саме автентичні матеріали готують учнів до міжнародної комунікації у справжньому світі [6, с.21].

Д. Тейлор, вивчаючи автентичні тексти, зазначає, що автентичність – це не просто характеристика тексту, це його риса в окремому контексті. Більш того, текст може бути дійсно автентичним, тільки у контексті, для якого його було створено [7, с. 3].

М. Брін пов’язує автентичність не тільки зі спеціально підібраними автентичними текстами, але й також із зусиллями учнів, навчальними вправами та атмосферою класі загалом [8, с.65].

Прикладами автентичних матеріалів як засобів навчання іноземних мов можуть бути мапи, меню, розклади, туристичні брошури, інформаційні листівки, рецепти, об’яви, пісні, уривки з теле- та радіоновин [4, с.71]; листи, казки, інтерв’ю, уривки з щоденників підлітків, анекдоти, різноманітні статті, країнознавчі тексти [2, с. 55].

Отже, *автентичні матеріали* – це матеріали, створенні носіями мови, що вивчається, можуть бути використані у навчанні, хоч і не створенні для цього, є цікавими в плані пізнання культури іноземної країни, є корисними для розширення філологічного кругозору.

Як було вже зазначено вище, не всі вчені дотримуються єдиної думки щодо використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов.

А. Г. Мартинез зазначає, що користуючись автентичним матеріалом учні (студенти) мають справу зі справжньою мовою. Окрім того, автентичні матеріали мають освітню значимість, бо містять в собі різнобічну інформацію, яка так чи інакше розширює кругозір учнів. Саме в автентичних матеріалах висвітлюються усі останні зміни, що відбуваються в іноземній мові. Також вчений вказує на користь читання автентичних текстів, які сприяють розвитку мікро-навичок, таких як сканування. У подібних матеріалах міститься широка різноманітність стильових особливостей тексту, які важко знайти у традиційних навчальних матеріалах [9, с. 2-3].

Важливою перевагою автентичних матеріалів є те, що вони позитивно впливають на мотивацію учнів. На це вказує інший вчений Дж. С. Річардс. Окрім вищезгаданих переваг він також підкреслює культурологічну цінність автентичних матеріалів. Більш того, їх використання вимагає творчого підходу до викладання іноземної мови, що дозволяє урізноманітнити навчання та зробити його цікавішим [10, с. 252-254].

Не дивлячись не всі переваги використання автентичного матеріалу, такий підхід до викладання має і свої недоліки.

По-перше, складність оригінальної мови може бути необ'єктивною у плані інформації, яку вона містить, або може бути надто складною для розуміння, особливо для початківців та учнів з елементарним рівнем знань. По-друге, автентичний матеріал може складатися з таких лексичних одиниць, які рідко вживають у мовленні та можуть не знадобитися учням у подальшій іншомовній комунікації, бо мають другорядне значення. По-третє, деяка інформація, що міститься в оригінальних матеріалах швидко стає неактуальною, наприклад новини у газетах та журналах, тому вчителю дуже важко знайти та підібрати потрібні засоби навчання.

До недоліків можна віднести також і те, що при використанні автентичних аудіоматеріалів, учням може бути місцями важко зрозуміти зміст через різноманітність акцентів. Також, вивчаючи різні мовленнєві ситуації з використанням автентичних матеріалів, які недоступні для учнів за різними причинами, уникання таких важких уривків може займати багато часу та зусиль [11, с. 126].

Отже, розглянувши поняття “автентичність” та “автентичні матеріали”, незважаючи на різний підхід до визначень цих понять у вітчизняній та зарубіжній методичній літературі, ми можемо визначити, що “автентичні матеріали” містять:

- оригінальність матеріалу (створений носіями мови);
- не педагогічні цілі (створення не для навчання, але можливе їх використання у вивченні мови);

- культурологічні особливості мови.

Проаналізувавши необхідність використання автентичного матеріалу та його роль у навчанні іноземних мов, ми приходимо до висновку, що вивчення справжньої, сучасної іноземної мови у наш час необхідно здійснювати з використанням автентичного матеріалу. На наш погляд, автентичні матеріали – це один з найголовніших та найефективніших засобів навчання не тільки іноземної мови, але й іноземної культури. Мало знати тільки мовленнєві особливості, правильно вживати лексичні та граматичні структури, мовні вирази, треба ще й знати національно-культурну специфіку тієї чи іншої мови: традиції, та звичаї, культуру побуту, повсякденну поведінку носіїв мови, норми спілкування та інше. Саме тому автентичні матеріали стають все важливішими у вивченні іноземних мов. Окрім того, вони сприяють додатковій мотивації, інтересу до мови, розширенню філологічного кругозору та загальної культури учнів.

Проте, не можна не відмітити негативні відгуки деяких вчених про використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов. А саме: складність мови, деколи необ'єктивність інформації, другорядні для вживання мовленнєві структури. Проте це питання, на наш погляд, потребує детальнішого вивчення: якими властивостями має володіти автентичний матеріал, щоб не створювати проблеми вчителю та не бути важким і незрозумілим учням; які існують критерії відбору автентичного матеріалу в вітчизняній та зарубіжній методиці викладання іноземних мов; якими є особливості навчання іноземної мови засобами автентичних матеріалів.

Необхідно особливо відмітити користь та ефективність використання автентичних матеріалів при навчанні читання, аудіювання, письмового та усного мовлення. Використання автентичних матеріалів сприяє подальшому успіху в міжнародній комунікації та дозволяє краще пізнати не тільки країну, мова якої вивчається, а і світ у цілому.

Список використаної літератури

- 1. Гусак Т.** Методична автентичність при вивченні іноземних мов / Т. Гусак, Е. Гужва // Рідна школа. – 2007. - №2. – С. 38-40.
- 2. Ткачева Е.А.** Понятие «Аутентичные материалы» и их классификации в методике иностранного языка / Е. А. Ткачева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2008. - № 16 (155). – С. 53-57.
- 3. Шамов А.Н.** Аутентичный текст как средство совершенствования лексического аспекта речи на немецком языке / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2010. - №7. – С.21-26.
- 4. Senior R.** Authentic responses to authentic materials / R. Senior // English Teaching professional. – 2005. - № 38. – С. 71.
- 5. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с.
- 6. Joy J. J. L.** The duality of authenticity in ELT /J. J. L. Joy // The Journal of Language and Linguistic Studies. – 2011. - № 7(2). С. 7-23.
- 7. Taylor D.** Inauthentic authenticity or

authentic inauthenticity / D. Taylor // Teaching English as a foreign language. – 1994. - № 1. – С. 1-10. **8. Breen M.** Authenticity in the language classroom / M. Breen // Applied Linguistics. – 1985. - № 6(1). – С. 60-68. **9. Martinez A. G.** Authentic materials: An overview / A. G. Martinez // Karen's Linguistic Issues. - 2002 – № 6 – С. 1-6. **10. Richard J.C.** Curriculum development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 314 с. **11. Куимова М. В.** Advantages and Disadvantages of Authentic Materials Use in EFL Classrooms / М. В. Куимова, Н. А. Кобзева // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 125-127.

Логотова А. І. Роль автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов.

У поданій статті представлено поняття „автентичний матеріал“ та „автентичність“ в контексті вітчизняної та зарубіжної методичної літератури. Стаття висвітлює роль автентичного матеріалу у навчанні іноземних мов, розглядаються переваги та недоліки використання даного засобу навчання у методиці викладання іноземних мов. Особливо підкреслюється необхідність використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов.

Ключові слова: автентичність, автентичний матеріал, навчання іноземних мов.

Логотова А. И. Роль аутентичных материалов в обучении иностранным языкам.

В данной статье представлено понятие „аутентичность“ и „аутентичный материал“ в контексте отечественной и зарубежной методической литературы. Статья освещает роль аутентичного материала в обучении иностранным языкам, рассматриваются преимущества и недостатки использования данного средства обучения в методике преподавания иностранных языков. Особенно подчеркивается необходимость использования аутентичных материалов в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: аутентичность, аутентичный материал, обучение иностранным языкам.

Logutova A. I. The Significance of the Authentic Materials in FLT.

In the given article there is a presentation of such notions as “authenticity”, “authentic material” in the context of home and foreign methodological literature; definitions of different scientists, methodologists are given, their opinions about place and role of authentic materials in foreign language teaching (FLT). The origin of the notions “authenticity” and “authentic materials” is also discussed in the given paper. The article reports about the significance of the authentic materials in FLT, possible ways of their using, the issues, that demand further investigation (classification of authenticity, classification of authentic materials, criteria of materials’

selection, liquidation of disadvantages of authentic materials). There is a description of advantages and disadvantages of the given means of study in methodology of teaching of foreign languages. The necessity of using authentic materials, the importance of this issue in the methodology of FLT, currency of using such materials are particularly stressed in the article.

Key-words: authenticity, authentic material, foreign language teaching (FLT).

УДК 373.5.016 : 811.111

Нестеренко Т.О.

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ РОБОТІ НАД ТЕКСТОМ

Вивчення іноземної мови в школі, особливо на старшому етапі навчання, має велике значення для подальшого розвитку особистості: розумова діяльність, мислення, здібності, характер та ін. Англійська мова впливає на оновлення змісту сучасної системи освіти, плекання світогляду, створює сприятливі умови для перетворення її важливих цінностей і надбань в індивідуальний досвід особистості, усвідомлюючи його важливість. Основною метою навчання англійської мови є формування в учнів комунікативної компетенції, що допоможе виховати самостійну, сучасну особистість, яка знатиме мову міжкультурного спілкування, тобто англійську та використовуватиме її під час спілкування, навчання. Досягти високого рівня у вивченні англійської мови, не знаходячись серед тих, хто нею володіє, дуже важко. Тому важливим завданням вчителя є створення на уроці англійської мови спеціальних ситуацій спілкування, використовуючи для цього різні прийоми роботи. Одним з таких прийомів є рольова гра. Комунікативний підхід до навчання іноземних мов є сьогодні методичним стандартом. Реалізація комунікативного підходу означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і умінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності, а процес навчання іноземної мови будується адекватно реального процесу мовленнєвого спілкування. [1, с. 39]. Для учня це, перш за все, можливість випробувати та показати себе, відчувати свою індивідуальність, познайомитись з тими ролями, які він має виконувати в майбутньому. Вплив гри на учнів старших класів проявляється в тому, що вона знімає психологічну напругу, страх говорити англійською мовою та виражати свої думки на уроках. Гра породжує великий інтерес до країни, мова якої вивчається, до зарубіжної літератури. Вона допомагає приймати власні рішення, які відіграють важливу роль у формуванні особистості, що дуже необхідно на старшому етапі навчання в школі. У старших класах велика увага

приділяється усному мовленню. Вчителі прагнуть поєднувати вправи в рецептивних видах мовленнєвої діяльності і продуктивних, особливо в говорінні. Це можливо за допомогою гри, наприклад, гра на основі текстів для читання з елементами обговорення. Цей є актуальним для вивчення англійської мови, тому що в грі пропонуються інформативні тексти, що містять цікаву інформацію, які включають в себе елементи обговорення на післятекстовому етапі. Проблема ігрової діяльності цікавила багатьох педагогів і вихователів. Значний вклад у вирішення цієї проблеми вніс Ш.О.Амонашвілі. Він показав, як через гру можна ввести дитину в складний світ пізнання. Використання текстів для читання з метою подальшого обговорення є актуальним у методиці (Є. В. Вільяллон, І. М. Гушіна, С. С. Коломієць, М. А. Нуждіна).

Мета даної статті – дати теоретичне обґрунтування використання гри на основі тексту при вивченні англійської мови на старшому етапі навчання в школі та проаналізувати передовий педагогічний досвід вчителів англійської мови з цього питання.

Особливе значення в навчальному процесі посідає рольова гра, яка вносить деякі зміни в вивчення англійської мови в старших класах. За визначенням, “ гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою” [2, с. 99]. Рольова гра – засіб підвищення ефективності навчального процесу, вона впливає на процес навчання, на розвиток умінь та навичок. Дуже часто на уроках англійської мови в школі рідна мова чується частіше, ніж іноземна, при тому, що учні мало розмовляють англійською і майже не розуміють її. Це значить, що при роботі над вивченням англійської мови бере участь лише зорова пам'ять, аматорна та слухова майже не діють. Тобто, від того як дитина сприймає інформацію, залежить рівень навчання дитини та її освіченості. Рольова гра – дуже простий та ефективний спосіб пізнання людиною дійсності, один із найдоступніших шляхів до оволодіння знаннями, розвитку умінь, формування навичок. Слід відмітити, наскільки важливі ці якості – організованість, самодисципліна, творча ініціатива, готовність до дій в складній, змінній ситуації і так далі – для людини сьогоденного і особливо завтрашнього дня. Вчителів, що використовує ігрову діяльність як педагогічний засіб, поважно розуміти і приховані механізми, завдяки яким відбувається її вплив на розвиток особистості школяра [3].

Використання різних за своєю структурою ігор на уроці англійської мови в старших класах допомагає розвивати мислення, пам'ять. Гра розвиває здатність учня вільно володіти мовою, сприяє взаєморозумінню, підвищує мотивацію. Вона навчає учнів говорити в різних ситуаціях на різні теми, приймати правильні рішення, а головне керувати особистими емоціями та поведінкою. Гра вимагає великої уваги. Під час гри учні можуть використовувати цікаві звороти, слова, словосполучення, щоб їхні виступи вийшли зрозумілими та цікавими, ця

робота спонукає учнів до роботи з словником для правильного виконання завдань

Гра допомагає вчителю англійської мови організувати роботу на уроці, адже за 40-45 хвилин необхідно звертати увагу на граматику, мовлення, читання, письмо, аудіювання. Гра допомагає перевірити знання і уміння учнів швидко і цікаво. Адже учням цікавіше виконувати, наприклад, завдання із граматики, коли воно подане у вигляді гри (змагання), ніж писати звичайну вправу [4, с. 106]. Основне завдання вчителя полягає в тому, щоб правильно скласти гру, підібрати її відповідно до завдань та мети уроку, до теми та рівня можливостей і знань учнів. Адже гра має бути цікавою, зрозумілою та емоційною, лише за цих умов можливий високий результат.

Виховний потенціал ігор завжди залежить, по-перше, від вмісту пізнавальної і етичної інформації, присутньої в тематиці ігор; по-друге, від того, яким героям наслідують діти. Він забезпечується самим процесом гри як діяльності, що вимагає досягнення мети самостійного знаходження засобів, узгодження дій з партнерами, самообмеження в ім'я досягнення успіху і, звичайно, встановлення доброзичливих стосунків. Ігри, таким чином, дають дітям дуже важливі навички спільної роботи. Відмітні особливості ігрової діяльності зазвичай убачають в її добровільності, у високій активності і контактній залежності учасників. Але не можна забувати і інше: гра – чи не єдиний вид діяльності, направленої на розвиток не окремих здібностей (до мистецтва або техніки), а здібності до творчості в цілому [5].

Рольова гра придатна для будь-якої роботи з мовою: у ході рольової гри застосовуються граматичні та лексичні структури, інтонаційні моделі, які присутні в тексті. Слід звернути увагу на підбір таких текстів.

Розглянемо фрагмент уроку англійської мови у старшій школі, на якому має місце читання трьох різних текстів з метою наступного обміну інформацією та використання різних режимів роботи. Учні класу діляться на три групи, кожна з яких має прочитати один із трьох текстів. Учитель повідомляє учням, що вони стануть учасниками гри, представниками різних культур. Учитель спочатку роздає тексти про різні міста з тим, щоб кожен три учні мали іншу інформацію. Учні читають текст індивідуально. В залежності від підготовки класу та окремих учнів перед початком читання знімаються труднощі мовного і соціокультурного характеру. Для цього вчитель роздає усім або окремим учням додаткові картки, де пропонуються важкі для розуміння або вимови слова і словосполучення. Останнім завданням організації інформаційної підтримки є обмін інформацією у змішаних групах [6, с. 16].

На старшому етапі навчання в школі завершується формування активного словника англійської мови, але відбувається подальший розвиток пасивного словника – тобто засвоєння деякої кількості як

граматичних одиниць, так і лексичних, з метою їх розпізнавання в аудіюванні та читанні. Це останній завершальний та головний етап вивчення англійської мови учнями в школі. Від того, як діти засвоять шкільний матеріал, залежатиме майбутнє навчання.

Отже, умовах розвитку сучасного суспільства та зважаючи на особливості шкільної молоді, слід зазначити, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває діяльність учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує самостійну особистість. Рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передачі життєвого досвіду, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, а також таких рис як активність, дисциплінованість, колективізм. Гра на старшому етапі навчання в школі – це один шляхів до реалізації комунікативного принципу в навчанні іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Ніколєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. / С. Ю. Ніколаєва – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 231 с.
3. Глинський Я. М. Особливості викладання інформатики в школі на сучасному етапі. / Я. М. Глинський. – Національний університет „Львівська політехніка”, 2002 р.
4. Осадчук Р. І. Дидактичні ігри у навчальному процесі школи. // Педагогіка і психологія. / Р. І. Осадчук. – 1996. – №4.
5. Глинський Я.М., Рязьська В.А. Яким ми бачимо предмет шкільної інформатики. / Я. М. Глинський – Національний університет „Львівська політехніка”, 2002 р.
6. Науково-методичний журнал: Іноземні мови, №4/2007р.

Нестеренко Т. О. Рольова гра як засіб активізації мовленнєвої діяльності старшокласників при роботі над текстом

В даній статті розглядаються особливості можливості рольової гри для активізації мовленнєвої діяльності старшокласників, та висвітлюється передовий досвід використання рольової гри при роботі над текстом

Ключові слова: рольова гра, мовленнєва діяльність, пізнавальна діяльність, старший етап навчання, структура гри

Нестеренко Т. А. Ролевая игра как способ активизации речевой деятельности старшеклассников при работе над текстом

В данной статье рассматриваются особенности ролевой игры для активизации речевой деятельности старшеклассников, и отображает передовой опыт использования ролевой игры при работе над текстом.

Ключевые слова: ролевая игра, речевая деятельность, текст, познавательная деятельность, старший этап обучения, структура игры.

Nesterenko T. A. Role-Playing Game as a Way of Activity of Speech Activity of Seniors During the Work on the Text

In this article considered features of a role-playing game for activation of speech activity of seniors, and displays the best practices of use of a role-playing game during the work with the text.

Key words: role-playing game, speech activity, informative activity, senior grade level, game structure

УДК [373.016 : 811.111] : [37.0153 : 005.32]

Овчаренко А.В.

**ВИКОРИСТАННЯ ВІРШОВАНИХ МАТЕРІАЛІВ ЯК
ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС
ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.**

У наш час однією з найважливіших проблем під час вивчення англійської мови в школі являється пошук прийомів та методів для подачі необхідного матеріалу школярам, а також для розвитку їх пізнавального інтересу до даного предмета. Пізнавальний інтерес – це стимул, який сприяє підвищенню активності учнів, а також удосконаленню їхніх навичок та умінь. Саме ця проблема і привертає пильну увагу вчителів та методистів.

Актуальність даної статті полягає в тому, що на сьогоднішній день окремі методичні аспекти використання віршованих матеріалів на уроках іноземної мови ще повністю не вивчені, адже відсутня загальна концепція їх використання.

Для розвитку та формування пізнавального інтересу у школярів існує декілька важливих факторів: урахування вікових та індивідуальних особливостей, а також правильна організація навчального процесу. Багато вчителів та методистів, співпрацюючи з дітьми на різних етапах навчання, велике значення надають використанню поетичних тестів та пісень. Саме робота з віршами та текстовим матеріалом пісень англійських та американських авторів являються одним з найрезультативніших методів вивчення іноземної мови, адже сучасні діти багато часу приділяють прослуховуванню музичних композицій зарубіжних виконавців.

Проблема використання віршів і пісень хвилювала людей з давніх часів. Ще в школах Давньої Греції багато нових та невідомих текстів розучували за допомогою співу, а в початкових школах Індії абетку і арифметику вивчають за допомогою пісень й до сьогодні. У наш час цим питанням займаються такі видатні методисти як Н.П. Д'яченко, Шолпо, М.В. Зайцева, Н.М. Волокітіна.

В своїй статті Н.П Дяченко відмічає, що засоби роботи над віршованим твором можуть бути різними і залежати як від етапу навчання, так і від мети, яку ставить перед собою викладач. При цьому одночасно може бути реалізовано багато завдань, таких як навчання граматиці, фонетиці, лексиці та перекладу. Читання віршів, а також їх декламація та переклад роблять заняття більш змістовними, мотиваційно націленими і підвищують зацікавленість до вивчення предмета [1, с.30-33].

Таким чином, мета нашої статті – дати теоретичне обґрунтування використання віршованих матеріалів під час вивчення англійської мови.

Передача знань від учителя до учня не може бути здійснена, минаючи власну діяльність учня по оволодінню знаннями. Розглядаючи мотивацію як найважливішу пружину процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність, потрібно мати на увазі наступне: мотивація - сторона суб'єктивного світу учня, вона визначається його власними спонуканнями й поданнями, усвідомлюваними потребами. Звідси всі труднощі виклику мотивації. Учитель може лише опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови й формуючи підстави, на базі яких в учнів виникає особиста зацікавленість у роботі.

Досить нестандартним образом можна вирішити проблему мотивації до вивчення іноземних мов: навчання повинне йти паралельно зі збагненням культури - вивченням пісень, легенд, звичаїв народу. Використання країнознавчої інформації в процесі навчання забезпечує підвищення пізнавальної активності учнів, розглядає їхні комунікативні можливості, сприяє розвитку їх комунікативних навичок й умінь, а також позитивної мотивації, дає стимул до самостійної роботи над мовою й сприяє рішенню виховних завдань.

У навчанні іноземній мові пісні й вірші займають гідне місце. Однак відзначимо, що останнім часом намітилося помітне збільшення частки відеокурсів і комп'ютерних програм, що застосовуються у ході навчання іноземній мові, що негативно позначилося на використанні в ході занять віршів. Тим часом віршу й пісні, як дидактичному матеріалу, властивий ряд переваг:

- а) доступність - завдяки розвитку мережі Інтернет;
- б) достаток мовного матеріалу;
- в) розмаїття мовного матеріалу;
- г) постійне відновлення матеріалу;
- д) приналежність до культури країни - додаткова лінгвокраїнознавча інформація;
- е) наявність численних і різноманітних реєстрів мови.

Все це дозволяє використати пісні й вірші на занятті по іноземній мові з більшим коефіцієнтом корисності. [2, с.16]

Використання віршовано-пісенного матеріалу на занятті по іноземній мові повністю відповідає вимогам сучасності, коли іноземна

мова вивчається в нерозривному зв'язку з культурою країни. З іншого боку, спів пісень і читання віршів є розширенням комунікативної компетенції й творчих здібностей, а так само одним з найефективніших засобів навчання іноземній мові. Емоції й враження, отримані під час прочитання вірші або співу пісні, стають прожитим життєвим досвідом, що перетворюється в знання, що у свою чергу стимулює мотивацію учнів. У сполученні із традиційними уроками англійської мови, уроки, на яких учні намагаються виразити себе, є для учнів найкращим засобом вивчення мови, тому що до процесу засвоєння тексту додається виразна його інтерпретація й вимова з відповідними інтонаціями. Вірші й пісні вчать дітей виражати свої почуття й доносити їх до інших, розвивати фантазію й творчі здібності кожного, привчаючи їх працювати в колективі. Уміння й помірне сполучення англійського слова з музикою особливо сильно впливає на емоційний мир дитини, пробуджує думку, уяву, сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу.

Адже щоб підвищити ефективність процесу навчання іноземній мові, необхідно впливати не тільки на свідомість учнів, але й на їхню емоційну сферу. Один зі способів впливу на почуття й емоції школярів - музика. Музика й спів можуть надати неоціненну допомогу у вивченні іноземної мови на початковому етапі навчання. Пісня, як один з видів мовного спілкування, - засіб розширення лексичного запасу, тому що з її допомогою діти вивчають нові слова й вислови. У піснях уже знайома лексика зустрічається в новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації. Тут є власні імена, географічні назви, реалії країни, мова якої вивчається, поетичні слова. Це сприяє розвитку в школярів почуття мови, допомагає довідатися його стилістичні особливості. За допомогою пісень краще засвоюються й активізуються граматичні конструкції. Пісні сприяють удосконалюванню навичок іншомовної вимови, розвитку музичного слуху. Розучування й використання коротких, нескладних по мелодійному малюнку пісень із частими повторами допомагає закріпити правильну артикуляцію й вимову звуків, правила фразового наголосу, особливості ритму. Завдяки музиці на уроці створюється сприятлива атмосфера, знижується психологічне навантаження, підтримується інтерес до вивчення іноземної мови.

Згодом включення пісень у хід уроку позначиться на вимові. Діти особливо сприйнятливі до фонетики й інтонації мови. Навчання іншомовній вимові школярів може бути успішним у тому випадку, якщо діти навчаться самостійно контролювати свою вимову і якомога раніше відрізнити правильне від неправильного. При засвоєнні іноземної мови діти сприймають звучні слова через фонологічну систему рідної мови. Тому формування іншомовного фонематичного слуху припускає створення нових звукорозрізняльних механізмів рідної мови.

Правильна вимова - необхідна умова успішного оволодіння англійською мовою. Тому вже із самого початку навчання в дітей

формують навички розуміння іншомовної мови на слух й її адекватне відтворення. Розвиток у дітей фонематичного слуху займає особливе місце, сприяє не тільки формуванню правильної вимови, але й, надалі, знімає проблеми з письмовою мовою. Ніж вірніше дитина вимовляє звуки й виділяє фонemi, тим грамотніше вона пише. [3]

Прослуховування аудіозаписів з пісеньками, лічилками сприяє розвитку правильної вимови, причому краще якщо виконувати їх будуть маленькі англійці.

До того ж згодом учні почнуть зіставляти російський переклад пісні з її англійським змістом, тобто мислити по-англійськи, що, безсумнівно, веде до розширення словникового запасу. Розучування й виконання пісень англійською мовою також сприяє розвитку в здатності, що вчиться, розрізняти й відтворювати мелодійну інтонацію; формуванню музично-ритмічного почуття; пробудженню інтересу до культури, музиці носіїв досліджуваної мови.

Вірші й пісні можуть виконувати різні функції:

1. Використовуються як фонетична зарядка на початку уроку. Пісня дозволяє вчителю перейти від звуків рідної мови до звуків іноземної мови, тренуючи мовні органи й підготовляючи їх до більш складної артикуляції;

2. Для міцного закріплення лексичного й граматичного матеріалу;

3. Як вид релаксації в середині або наприкінці уроку, коли діти втомилися або потрібна розрядка, що знімає напругу й відновлює їхню працездатність [4, с.3]. Намагаючись відтворити віршовану структуру учні прагнуть прирівняти свою вимову до зразка. В результаті багаторазового повторення віршів та пісень учні вчать уникати фонетичних помилок. Метод роботи з віршованими матеріалами унікальний тим, що дозволяє зберегти та вдосконалити навички вимови, навіть знаходячись в умовах неангломовного середовища. Такий вид роботи допомагає уникнути грубих помилок при навчанні, обробці та закріпленні нових звуків. Н.Дяченко радить повторювати вірш або римівку декілька разів, а також корегувати вимову звуків. Дані вправи можна включити до складу уроку, що послугує своєрідною розвагою для дітей.

Таким чином, використання віршованих матеріалів, пісень являється чудовим та незамінним методом для створення позитивної та комфортної атмосфери у класі під час вивчення англійської. Методи роботи з віршами, піснями та римівками роблять заняття легким, цікавим та таким, що запам'ятається надовго і внесе певну ідею в хід уроку, створюючи ефект новизни. Адже будь – який матеріал, який базується на застосуванні віршованих текстів запам'ятовується легше, краще і швидше, на довго відкладаючись в пам'яті школярів. Але такий вид діяльності – це не самоціль і не розвага, а обов'язковий вид діяльності, який повинен ніби вплітатися в сюжет уроку і позитивно впливати на мотиваційну сферу учнів. Та, найголовнішим є те, що

вчитель повинен прагнути, щоб процес навчання не був монотонним механічним відтворенням матеріалу, що вивчається, він повинен залучити своїх учнів до навчання, чому в значній мірі і сприяє робота з римівками, піснями та віршами.

Список використаної літератури

1. Дьяченко Н. П. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка./Н.П.Дьяченко// Педагогический вестник. – 2004. - №3. – с. 30-33. **2. Гебель С. Ф.** Использование песни на уроках иностранного языка/С.Ф. Гебель//Иностранные языки в школе. – 2009. - №5. – с.28-31. **3. Карпенко О.** Вивчення іноземної мови через пісню і музику // Англійська мова і література. - 2004. - №12. - с.2-4. **4. [Електронний ресурс]** – Режим доступу: www.ukrreferat.com/index.php?referat.

Овчаренко А. В. Використання віршованих матеріалів як засобу підвищення мотивації школярів під час вивчення англійської мови.

В даній статті розглянуто теоретичні засади використання віршованих матеріалів під час вивчення англійської мови, а також показаний їх вплив на формування фонетичних навичок школярів та на підвищення мотивації учнів. В роботі висвітлено досвід вчених, які займалися вивченням особливостей віршованих творів та їх застосуванням під час навчального процесу у школі. В статті розглянуто можливості віршовано-пісенних матеріалів для формування іншомовного фонематичного слуху учнів середньої школи. В роботі наведені деякі приклади використання методу роботи з віршами та римівками в умовах уроку та позакласній діяльності.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, віршовані матеріали, фонетичні навички, фонематичний слух, мотиваційна сфера.

Овчаренко А. В. Использование поэтических текстов как метода повышения мотивации школьников во время изучения английского языка.

В данной статье рассмотрены теоретические основы использования поэтических текстов во время изучения английского языка, а также продемонстрировано их влияние на формирование фонетических навыков учащихся и на повышение их мотивации. В статье отражается опыт ученых, которые занимались изучением особенностей поэтических текстов и их применением во время учебного процесса в школе. Были рассмотрены возможности поэтико-песенных материалов для формирования иноязычного фонематического слуха учеников средней школы. Предоставлены некоторые примеры использования метода работы со стихами и рифмовками в условиях урока и внеклассной деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, поэтические материалы, фонетические навыки, фонематический слух, мотивационная сфера.

Ovcharenko A. V. The Use of Poetic Texts as a Method of Increase of Motivation of Pupils During English Studying.

This article reviews the theoretical basis of use of poetic texts in the process of the studying English and it also shows their influence on the formation of phonetic skills of pupils and on the increase of their motivation. It reflects the experience of scientists who have studied the characteristics of the poetic texts and their use during the learning process in school. Also the poetic and song material for the formation of foreign language phonemic hearing of the high school students is considered. Some examples of the methods of work with the poetry and riming during the lessons and extra curricular activities are given. The article also considers motivation as the most important process of mastering a foreign language. The article gives a number of examples how songs and poetry promote improvement of foreign language skills, pronunciation, development of musical hearing, and how the learning and the use of short, simple melodic figures with frequent repetitions helps to secure the correct articulation and pronunciation of sounds, rules of phrase accent and rhythm. Also the article reviews the use of poetic material, songs as helpful and irreplaceable method for creating an effective and comfortable atmosphere in the classroom during the learning English process. The article also shows how methods of working with poems make classes easier, more interesting and memorable, creating the effect of novelty.

Keywords: informative interest, poetic texts, phonetic skills, phonemic hearing, motivational sphere.

УДК 373.091.64:811.111

Petrenko M. V.

**THE MODERN APPROACHES TO THE ENGLISH BOOK
SELECTION IN THE SECONDARY SCHOOL**

The communicative approach to learning English is realized through the use of interactive methods and forms of education, and the creation of modern and high quality textbooks. This is due to the fact that the educational and upbringing level of students and in secondary school depends primarily on the quality of school textbooks.

The textbook is a key component in most training programs for the English language. It serves as the foundation for the basic language information and experience received by students in the classroom. English textbook is also the main means of teaching. Textbook for students can be a major source of contact with the language. In the absence of sufficient

experience in teaching, textbook can also serve as a form of improving teacher's skills – it gives an idea how to plan and conduct lessons, what format of the lesson can be used. Most methods of learning foreign language can not be applied without the extensive use of the textbook [9].

In the process of learning English there is a large number of difficulties, which often are connected with the choice of textbooks. The problem of the textbook is not new in methods of teaching, this question has been discussed by scholars such as O. M. Bandura, I. L. Bim, D. D. Zuev, S G. Shapovalenko, N. M. Bibik, M. I. Burda, V. M. Plakhotnik, O. V. Savchenko and others. I. L. Bim says: "English textbook – is a complex subsystem based on the objectives, the program, the content of the subject, methods and ways of learning and teaching process, and the relationship to the actual conditions [6, p. 76]. The main disadvantages of textbooks, which give rise to difficulties in learning English, are as follows:

- textbooks may contain "not authentic language";
- textbooks may contain doubtful information;
- textbooks may not reflect the needs of students.

Thus, the study of how to choose and use a textbook in English is an important part of the teachers training program.

The purpose of this article is to define the selection criteria for English language textbooks in secondary school.

The main objectives of this paper are:

1. Define what the perfect English textbook according to teachers' opinion should be.
2. Define which books are most commonly used in secondary school.
3. Identify the main criteria to the selection of the textbooks.
4. Analyze one of the most used books in English in secondary school, and to identify its correspondence with the criteria.

At present there are a large number of English textbooks. According to a study of Lyudmila Gulpen, the majority of teachers are working with national authors of the textbooks, such as: Alla Nesvit, Vasiliy Plakhotnik, Oksana Karpiuk and Lyudmila Birkun [2, p. 79].

The question about the choice of the ideal English textbook is discussed at many levels: in pedagogical collectives, in the school environment, and by the parents. The discussion of the topic on the Internet is rather interesting in our opinion. Forum for English language learners includes information, which concerns choosing of English textbook with the views of the various sides, from the authors' to the pupils' ones. Many people wonder if there is an ideal English textbook and what it should be like. Some believe that there is no perfect textbook, while others believe that the ideal textbook can only be created for a particular student, and it is impossible to define the criteria for selection of the textbooks, that will be suitable for everybody[8].

There are certain criteria for evaluating textbooks in the methodology of teaching English in secondary school. Didactic and methods evaluating textbook criteria are known. According to these criteria, the perfect English textbook is a textbook that:

- meets the requirements of the program;
- contains materials that facilitate the realization of educational, upbringing and developmental goals of education;
- accessible and understandable for use in the independent activity of students;
- corresponds the age peculiarities of students, their interests;
- follow the correct structure: the integrity, accuracy, availability, completeness, structural components and their relationship to the structure of the textbook;
- corresponds health and safety standards;
- contains tools to assist the conscious mastery of the material being studied, operations and activities with them (instructions, rules, tables).
- contains all kinds of communication skills: listening, speaking, reading, writing;
- contains an authentic study material;
- contains the forms and methods of control and self-control of the English language comprehension level [6, p. 77].

Modern approaches bring to the first plan a number of requirements for the English textbook. These requirements are following:

1. Textbook should have aesthetic value;
2. The information contained in the book should be communicatively directed;
3. Studying material should be logically constructed, be of practical direction and be associated with modern life;
4. Interesting and relevant topics that are appropriate to the target audience should be involved;
5. Textbook material should be saturated enough;
6. Each section should specify what will be studied, what are the goals and the final results of this topic;
7. The textbook should contain vivid, relevant illustrations;
8. Texts for reading and reference for self-assessment should be placed at the end of the textbook;
9. Vocabulary in the textbook should be repeated periodically;

10. Textbook should contain the tasks, close to the tasks of international language exams.

Critical analysis of contemporary national textbooks shows that not all English textbooks meet these criteria. Lyudmila Gulpa in her article “Evaluating textbooks of foreign languages” revealed that most teachers in their work use textbook of Alla Nesvit – 60%, followed by Oksana Karpyuk – 30%, and in third place Vasily Plakhotnik – 5%. Less than 5% use textbooks of foreign publishers such as: Headway, Oxford University Press, New Hotline, True to Life, Language in Use.

According to Lyudmila Gulpina’s study, none of the authors received excellent grade, and was not recognized as unfit for using [3, p. 103]. For example, let us consider the analysis of the textbook “English” (8 year), Alla Nesvit, publishing by “Geneza”. The textbook continues a series of English textbooks by Alla Nesvit. The textbook is created by the original author’s concept. It has a communicative approach. The tasks are aimed at the participation of students in all kinds of speaking activity, develop the ability to express ones opinion and to analyze. Studying material is clearly structured and logically laid out, it has a practical direction associated with the modern life. There are some pieces of advice about how to deal with the tasks, examples of their performance. The textbook contains bright, interesting, relevant illustrations. Each section is defined specifically what will be taught, what you need to learn, what to know and be able to do. The book contains the texts for additional reading and assignments that help to understand the text, to express their own opinions, to develop oral and written communication skills. Also, the textbook provides tips for working with the material. Examples of different types of assignments, dictionaries, additional texts and reading assignments allow students to do independent learning activities [7, p. 21].

However, it is worth mentioning to distinguish the drawbacks of the textbook. They are as follows:

- the textbook contains an insufficient number of texts for listening;
- texts for reading contained in the book are the same type, mostly of journalistic style;
- textbook contains little learning material;
- not all texts highlight key vocabulary to be learned.

Summing up the results of this paper, we can say that, despite the impact of new technologies, no doubt that textbooks will continue to play an important role in learning a foreign language and it is a reliable aid for teachers and students. Good textbooks serve as a guide to creating class curriculum. They are considered as one of many means by which a teacher can conduct an effective lesson. In this article, we have managed to a certain extend to concentrate our attention on the main criteria for choosing English

textbook. The above-described objects of analysis and criteria for evaluating textbooks are relevant, as they are often used in school practice.

References

1. Бим И. А. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника/И. А. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 160 с. **2. Голуб Т.** Підручник навчає та допомагає повірити в себе/ Т. Голуб// Іноземні мови в навчальних закладах. – №2 – 2005. – С. 78-80.**3. Гульпа Л.** Оцінюємо підручники: думка вчителів/ Л. Гульпа// Іноземні мови в навчальних закладах. – №6 – 2009. – С. 102-105. **4. Коваленко О.** Вітчизняні підручники будуть кращими/ О. Коваленко// Іноземні мови в навчальних закладах. – №2 – 2005. – С. 126-128. **5. Редько В.** Підручник як модель системи навчання/ В. Редько// Іноземні мови в навчальних закладах. – №2 – 2005. – С. 50-55. **6. Редько В.** Яким бути шкільному підручнику з іноземної мови/ В. Редько// Іноземні мови в навчальних закладах. – №1 – 2007. – С. 75-83. **7. Олійник Л.** Якість навчальної книжки – основа ефективності навчання/ Л. Олійник// Іноземні мови в навчальних закладах. – №4 – 2009. – С. 17-30. **8. Форум** для изучающих английский язык. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.efl.ru/forum/threads/27867/. **9.** Роль учебника в программе обучения иностранному языку. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: icquest.ru/article-archieve/about-textbooks.html/.

Петренко М. В. Сучасні підходи до вибору підручника з англійської мови у середній школі.

У статті визначено сучасні підходи до вибору підручника з англійської мови у середній школі в контексті професійної підготовки вчителя, розглянут головні критерії оцінювання підручника з англійської мови. Виявлено основні недоліки підручників, у результаті яких виникають труднощі у процесі навчання англійської мови. Розглянто основні критерії вибору підручника з англійської мови. Стаття містить аналіз підручника Алли Несвіт «Англійська мова 8 клас».

Ключові слова: підручник англійської мови, критерії оцінювання, об'єкти аналізу, комунікативний підхід, методи викладання англійської мови.

Петренко М. В. Современные подходы к выбору учебника по английскому языку в средней школе.

В статье определены современные подходы к выбору учебника по английскому языку в средней школе в контексте профессиональной подготовки учителя, рассмотрено основные критерии оценивания учебника английского языка. Обнаружено основные недостатки учебников, в результате которых возникают трудности в процессе обучения английскому языку. Рассмотрено основные критерии выбора учебника английского языка. Статья содержит анализ учебника Аллы Несвит «Английский язык 8 класс»

Ключевые слова: учебник английского языка, критерии оценивания, объекты анализа, коммуникативный подход, методы преподавания английского языка.

Petrenko M. V. The Modern Approaches to the English Textbook Selection in the Secondary School.

The article deals with modern approaches to choosing English textbook, also the main criteria of English textbook evaluation have been considered. The textbook has been regarded as a key component in learning English language, as it serves as the foundation for the basic language information and experience received by students in the classroom. English textbook has also been considered as the main means of teaching. Textbook for students can be a major source of contact with the language. In the absence of sufficient experience in teaching, textbook can also serve as a form of improving teacher's skills. The main disadvantages of textbooks, which give rise to difficulties in learning English, have been shown. Certain criteria of evaluating English textbook in the methodology of teaching English have been discussed. The question about the choice of the ideal English textbook has been discussed at many levels. The discussion of the topic on the Internet's forum for English language learners including information, which concerns choosing of English textbook with the views of the various sides, from the authors' to the pupils' ones have been regarded. According to Ludmila Gulpa's research the fact that most teachers in their work use textbooks of Alla Nesvit, Oksana Karpyuk, Vasily Plakhotnik has been revealed. According to Lyudmila Gulpina's study, none of the authors received excellent grade, and was not recognized as unfit for using. The article contains analysis of the English textbook for the eighth form by Alla Nesvit.

Key words: English textbook, evaluation criteria, the object of analysis, communicative approach, methods of teaching English.

УДК [373.2.016 : 811.111] : 044.4

Рогозян Т. М.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ
У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ**

На сьогоднішній день комп'ютерні інновації відіграють важливу роль у процесі вивчення та ефективного засвоєння іноземної мови. Сучасний світ ставить перед вчителем завдання залучати новітні інформаційні технології, а саме комп'ютерні. Вчителі іноземної мови на сучасному етапі розвитку освіти не можуть обійтися без використання комп'ютерних технологій. Найголовнішим завданням даних технологій у

навчальному закладі є допомога в організації роботи з учнями за спеціально розробленими комп'ютерними навчальними програмами, які повинні відповідати сучасним вимогам та методиці викладання навчальних дисциплін.

Питанням використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови займалися багато науковців, а саме: В. П. Беспалько, Л. Г. Веденіна, Ю. О. Жук, Н. В. Борисова, Є. І. Дмитрієва, С. У. Новиков, Л. А. Цветкова та інші. Роботи даних авторів висвітлюють проблему інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу та використання сучасних інноваційних технологій на уроках іноземної мови в навчальних закладах нашої країни.

В наш час використання комп'ютерних технологій у школах на уроках іноземної мови є доволі популярним, але використання комп'ютерних програм при вивченні англійської мови у дітей дошкільного віку є явищем новим та не досить дослідженим, в чому і полягає актуальність даної статті.

Метою даної статті є розглянути теоретичні засади впровадження комп'ютерних технологій в систему дошкільної освіти та запропонувати можливості використання деяких комп'ютерних програм у навчанні англійської мови дітей дошкільного віку.

В останні роки доволі поширеним стало вивчення англійської мови в дошкільному віці. Це є, з одного боку, соціально зумовленим, так як ми не уявляємо сучасне суспільство без міжнародних контактів, а англійська мова на сьогоднішній день має статус міжнародної, з іншого – спробою сучасної школи вижити в нелегких умовах економічної нестабільності. Але ми повинні розуміти, що в процесі вивчення англійської мови дітей в віці від 4 до 6 років виникають певні труднощі, викликані особливостями як мовного так і інтелектуального розвитку дитини даного віку.

Усвідомленої внутрішньої потреби в вивченні іноземної мови дошкільнята не мають, існує лише їхня природна цікавість, інтерес до будь-чого нового та невідомого, нестримна допитливість, що відіграє чималу роль у процесі вивчення іноземної мови. Отже, головною метою навчання іноземної мови дітей 4-6 років є не тільки утримання цієї природної цікавості й інтересу, але й подальше підвищення мотивації дітей до вивчення англійської мови. Щоб навчання дало повноцінний результат, воно повинно бути орієнтоване на психофізичні вікові особливості даного періоду. На 2-3 роках життя мова дитини не несе в своєму значенні спонтанного характеру, вона є в психологічному значенні довільною і в ній є елементи, що піддаються суб'єктивному оволодінню дитиною [1, с. 11]. Саме тому педагоги та викладачі повинні шукати нові, більш дієві методи подання матеріалу дітям цього віку. На допомогу вчителю можуть прийти сучасні комп'ютерні технології, що дають можливість дітям краще засвоїти матеріал при вивченні мови в дошкільному віковому періоді.

Використання комп'ютерних програм при вивченні іноземної мови дає можливість:

- прослухати діалоги, тексти, пісні, радіопередачі англійською мовою;
- здійснити заочну подорож містами, парками, видатними місцями країни; переглянути ілюстрацію матеріалів з високою якістю картинки, а саме: репродукція, діаграма, фото, а також аудіо та відеоматеріали;
- віднайти необхідні морфологічні елементи в запропонованому тексті чи реченні;
- використовувати унікальні джерела інформації, що дає змогу легко входити в інформаційно-освітній простір, «розсуваючи стіни ігрового класу»;
- впроваджувати як колективну, так і індивідуальну роботу учнів;
- пристосовувати темп подачі матеріалу презентації до потреб учнів безпосередньо в процесі демонстрації і залишити час для можливих пояснень та уточнень, узагальнень, чого не дає, наприклад, перегляд фільму чи відео [2, с. 89 – 91].

Як бачимо, всі особливості використання комп'ютерних програм на заняттях дають можливість побачити, почути або ж відчути дитині весь той матеріал, про який йшла мова на занятті. Адже у дитини в віці від 4 до 6 років ще зовсім не розвинуте абстрактне мислення. І доцільніше, якщо всі вивчені предмети на занятті будуть пов'язані з навколишнім світом, в якому живе й розвивається сама дитина. У дошкільнят дуже міцна довгострокова пам'ять, але їм потрібне багаторазове пред'явлення матеріалу для того, щоб він перейшов у довгострокову пам'ять. Крім того, діти, які знаходяться у цих вікових рамках, не в змозі підтримувати довільну увагу більше, ніж 3-5 хвилини. При цьому їхня довільна увага не являється занадто обмеженою. Дитина може годинами займатися тим, що є для неї цікавим та має певний зміст, тим, що викликає надзвичайно великий інтерес, наприклад, цікава гра чи мультимедіа [3, с. 27].

Цікавим на наш погляд є визначення Беляєвим двох методів оволодіння іноземною мовою на початковому етапі. До першого методу віднесено інтуїтивно-чуттєвий метод, а до другого – раціонально-логічний. Крім того, вчений виділяє комунікативні й некомунікативні типи. Відмінності між цими двома типами полягають не стільки в ступені активності одних і пасивності інших, скільки в формах проходження цієї активності: у першій групі вона проявляється більш яскраво у комунікативній поведінці, а в другій групі активність проявляється в пізнавальній діяльності. Комунікативний тип пов'язаний зі швидким сприйняттям певної інформації на слух, гарним слуховим аналізом та великим об'ємом слухової оперативної пам'яті. Як правило, учні, що

належать до цього мовленнєвого типу, можуть швидко аналізувати та розуміти нові знання та інформацію [4, с. 52]. Краще оволодіти дітям новою інформацією допоможе прослуховування аудіо матеріалів, пісень, скоромовок за допомогою певних комп'ютерних програм, а саме:

- «Triple play plus in English», де діти самостійно повторюють за диктором фрази англійською мовою певного діалогу за конкретною тематикою;
- «English Gold» – програма, яка дає можливість прослухати діалоги та краще засвоїти певні граматичні конструкції [5].

Діти некомунікативного типу відносно продуктивні при довільному запам'ятовуванні та при наявності матеріалу, який допоможе закріпити нову інформацію візуально. Тому дуже важливо при вивченні нового матеріалу застосовувати перегляд презентацій, що включає набір необхідної візуальної інформації. Крім того, учні першого типу в проведених експериментах показують кращі результати по швидкості відтворення нових слів та об'єму словникового запасу. В свою чергу, друга група краще виконує завдання, що стосуються мовного аналізу та виявлення логічно-граматичних закономірностей в незнайомій мові. Для навчання дітей, що відносяться до даного типу, можна використовувати наступні програми:

- «Алік вивчає англійський алфавіт», де кумедний герой разом з учнями, розглядаючи картинки, вивчає алфавіт;
- «English on holidays », де учні крок за кроком, за допомогою візуальної демонстрації, вивчають нову лексику [6].

Зрозуміло, що робота з комп'ютером на заняттях з іноземної мови не повинна бути лише розвагою чи, навпаки, займати весь об'єм робочого часу на уроці. Вчитель не повинен забувати про те, що комп'ютер лише допомагає донести до учнів необхідний матеріал, краще зрозуміти ту чи іншу тему. Тому використання комп'ютерних технологій повинне бути доцільним, конкретним та обмеженим.

Як висновок, можна сказати, що сучасне вивчення іноземної мови неможливе без використання комп'ютерних програм, що дозволяють учням краще ознайомитися з лексичним, граматичним та фонетичним матеріалом.

Підсумовуючи вищесказане, ми з можемо сказати, що на уроках іноземної мови саме за допомогою комп'ютерних програм можна вирішити цілий ряд дидактичних завдань. Перелічені комп'ютерні програми дозволяють на початковому етапі вивчення мови правильно сформулювати навички читання та письма дошкільнят, значно поповнити словниковий запас учнів дошкільного віку, розвинути уяву та логічне мислення, сформулювати мотивацію для подальшого вивчення іноземної мови. Тож, застосування на заняттях комп'ютерних навчальних програм – це досить ефективний та доцільний засіб у навчанні іноземної мови,

спрямований на розвиток комунікативних здібностей учнів. Крім цього, використання комп'ютерних технологій в викладанні іноземної мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності дітей, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції у навчанні іноземної мови [7, с. 252].

Список використаної літератури

1. **Чесновицька Г. О.** Французька мова в дитячому садку / Г. О. Чесновицька / Іноз. мови в школі. 1993. №1. С. 47 – 49.
2. **Ерліх А.** Особливості впровадження комп'ютерних технологій при вивченні німецької мови / А. Ерліх / Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – №2 С. 89 – 91.
3. **Андрієвська В. В.** Психологія засвоєння іноземних мов на різних вікових ступенях. Навчання та розвиток молодших школярів. / В. В. Андрієвська. – Київ, 1970. с. 27.
4. **Бєляєв Б. В.** Нариси з психології навчання іноземних мов. М.: – Просвіта, Вид. 2, 1965. – с. 228.
5. **[Електронний ресурс]** – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/triple-play-plus-in-english.html>.
6. **[Електронний ресурс]** – Режим доступу: <http://metod25kadrea.times.lv/english-on-holidays-programma.html>.
7. **Жук Ю. О.** Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: Колективна монографія. – К.: Атіка, 2005. – с. 252.

Рогозян Т. М. Особливості використання комп'ютерних програм у навчанні англійської мови дітей дошкільного віку

В даній статті розглянуто теоретичні засади впровадження комп'ютерних технологій в систему дошкільної освіти, а також запропоновано можливості використання певних комп'ютерних програм у навчанні англійської мови дітей дошкільного віку. В статті наведено низку прикладів позитивного впливу спеціальних комп'ютерних програм на ефективність засвоєння дітьми дошкільного віку іноземної мови. Показано вплив лінгвістичних програм на швидкість сприйняття певної інформації на слух, поліпшення слухового аналізу і збільшення обсягу слухової пам'яті у дітей комунікативного типу, а також, на закріплення нової візуальної інформації у дітей некомунікативного типу. У статті розглянуто комп'ютерні програми, які спроможні вирішити низку певних дидактичних завдань при вивченні англійської мови дітей дошкільного віку.

Ключові слова: комп'ютерні програми, комунікативний та некомунікативний типи засвоєння, діти дошкільного віку, мотивація, психофізичні вікові особливості.

Рогозян Т. Н. Особенности использования компьютерных программ в обучении английскому языку детей дошкольного возраста

В данной статье были рассмотрены теоретические основы внедрения компьютерных технологий в систему дошкольного образования, а также предложены возможности использования некоторых компьютерных программ в обучении английскому языку детей дошкольного возраста. В статье приведено ряд примеров позитивного влияния специальных компьютерных программ на эффективность усвоения детьми дошкольного возраста иностранного языка. Показано влияние лингвистических программ на качество восприятия определенной информации на слух, улучшение слухового анализа и увеличение объема слуховой памяти у детей коммуникативного типа, а также, на закрепление новой визуальной информации у детей некоммуникативного типа. В статье рассмотрены компьютерные программы, которые способны решить ряд определенных дидактических задач при обучении английскому языку детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: компьютерные программы, дошкольный возраст, усвоение иностранного языка, компьютерные технологии, новый материал.

Rogozyan T. M. The Features of Computer Programs in Teaching English Preschoolers

This article reviewed the theoretical foundations of computer technologies implementatin in the system of preschool education, and offered the possibilities of using some of the computer programs in teaching preschool children English. The article gave a number of examples of the positive impact of special computer programs on the effectiveness of preschool children learning a foreign language. It showed the effect of linguistic programs for faster perception of certain information by ear, auditory analysis and improvement increase auditory memory of the children of communicative type, as well as consolidation the new visual information of the children of non-communicative type. This article reviewed computer programs, which can solve a number of specific problems in the teaching the English language preschool children. The article dealt with following problems: formation of reading and writing skills of preschoolers, expanding vocabulary of children of preschool age, developing imagination and logical thinking, formation of motivation for further study of a foreign language. The article presented computer games as a way of avoiding traditional forms of learning and enhancing individualized learning activities of children, improving digestion language structures and grammar rules, and also overcoming the monotony of training in the formation of linguistic and communicative competence of learning a foreign language.

Key words: computer programs, preschool age, learning a foreign language, computer technologies, new material.

УДК [373.016 : 811] : 37.091 26

Урвачова Н.О.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ ТА КОНТРОЛЮ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Навчальні досягнення учнів – це не тільки знання, які були отримані в процесі вивчення дисципліни, але також вміння та навички, тож їх контроль й оцінювання є важливими частинами теорії й практики навчання.

Проблемою оцінювання та контролю роботи студентів на заняттях займалися такі автори: О.І. Вишневський [1], В. Зайченко [9], И.А. Зарубина [3], Є.А. Маслико [6], С.Ю. Ніколаєва [7], Т.М. Оліва [8], А.А. Передик [2], В.В. Смелянська [5], та М.М. Шпак [4]. Цю тему належить досліджувати, тому що потрібно вдосконалювати знання з іноземної мови учнів навчальних закладів за допомогою застосування оцінювання та контролю на заняття іноземної мови.

Мета статті – розкрити й проаналізувати оцінювання та контроль, та також розкрити вплив оцінювання та контролю на емоційний стан учнів у процесі роботи на заняттях іноземної мови.

Зазначимо, що оцінювання навчальних досягнень учнів – це невід’ємна та одна з найважливіших складових частин навчального процесу. Загальновідомо, що метою оцінки є виявлення результатів різних робіт, які виконують учні. Стосовно об’єкта оцінювання, ми повинні зазначити, що об’єктом оцінювання навчальних досягнень є вміння, навички та знання здобуті учнями протягом процесу навчання. Тому варто зазначити, що оцінювання складається з декількох частин. Насамперед це навчання, тобто організація оцінювання навчальних досягнень учнів, що сприяє повторенню, вивченню або поглибленню знань, їх систематизації, вдосконаленню навичок та вмінь учнів. Другою складовою частиною є виховання, тобто формування вмінь та навичок відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю та самоконтролю, що сприяє розвитку працелюбності, активності, та інших позитивних якостей тієї чи іншої особистості. Іще однією складовою частиною оцінювання є контроль. Контроль полягає у визначенні рівня досягнень учнів, та також у виявленні рівня готовності до засвоєння будь якого нового матеріалу, що дає змогу вчителю або викладачу планувати й викладати навчальний матеріал. Та О.І. Вишневський вважає, що: «важливим є не тільки і не стільки зовнішній результат навчання, скільки сам процес навчальної діяльності.

Головне значення має те, як розв'язувалась задача, якою ціною одержано результат» [1, с. 166]. Також зауважимо, що кожен вчитель повинен створити мотивацію учнів до навчання. Мотивація позитивного ставлення учнів до навчання, у великій мірі залежить від педагогічної оцінки, оскільки вона, як відомо, допомагає коригувати працю школярів по-різному, впливає на взаємини в класі, та також створює певну навчальну атмосферу [2, с. 1]. А.А. Передик підкреслює, що основою оптимального впливу оцінки на навчання і виховання учнів є насамперед любов до дітей, тобто така любов, яка поєднується з вимогливістю до них, враховує творчі можливості кожного учня, особливості фізіологічного та психічного розвитку [2, с. 1].

Та тепер перейдемо до функцій самого оцінювання. Отже, функціями оцінювання, згідно з навчальною програмою є: корегування та закріплення пройденого матеріалу, забезпечення, як вчителів, так і учнів інформацією про покращення навчальної діяльності, оцінювання методів, які використовує вчитель щодо отримання оцінок, або відміток учнями [3, с. 1]. Та зупинимось на поняттях «отримання оцінки» та «отримання відмітки». Варто відзначити, що у повсякденному житті вчителів, учнів та їх батьків на розрізняються вирази «отримати відмітку» та «отримати оцінку». Та опираючись на значення цих слів – оцінка та відмітка, це два слова, які не є синонімами. Оцінка – це думка людини стосовно цінності, рівню або якості будь чого. Та відмітка – це встановлена державою позначка рівня знань того, чи іншого учня [3, с. 1]. Тому слід пам'ятати та не плутати ці два вирази.

Варто зазначити, що у процесі навчання існує пряма залежність між характером оцінних впливів педагога й самопочуттям дитини, її настроєм та продуктивності її діяльності. Позитивні емоції у навчанні є головним стимулом для нових зусиль, також за допомогою позитивних емоцій в учнів формується основа працьовитості, усі «треба» перетворюються у «хочу». Та зовсім іншу картину ми спостерігаємо, якщо бере гору негативна оцінка вчителя. Вона викликає почуття незадоволеності, неуспіху, невдачі, часто діти втрачають надію на свій успіх та можливості, також приєднується непевність у собі. М.М. Шпак зазначає що оцінка може виступати як емоційне ставлення вчителя до навчання учня, що виражається за допомогою слів, жесту, міміки, які означають згоду, схвалення, незгоду, незадоволення тощо [4, с. 1]. Вчитель повинен постійно враховувати, який вплив вона чи він робить на кожного учня, та якими шляхами впливає на навчальну роботу, на формування особистості. Та сам процес оцінювання припускає дотримання правила об'єктивності оцінки. Майстерність оцінювання є одним із провідних критеріїв професійної майстерності педагогів. М.М. Шпак також зазначає, що варто пам'ятати, що оцінка має бути об'єктивною та відображати дійсний рівень знань навчального матеріалу передбаченого програмою. Неприпустимим є як завищення, так і заниження оцінок [4, с. 1].

Безсумнівно, педагогічна оцінка діяльності учнів виникає у результаті педагогічного контролю. Та В.В. Смелянська зазначає, що «оцінювання» – це термін, який є ширшим від поняття «контроль» та будь який контроль є формою оцінювання [5, с. 1]. Він входить складовою частиною до системи навчання іноземних мов, та є складним діалектичним явищем, що виступає, як один з інструментів управління освітою [6, с. 48]. На відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, завданням контролю передусім є визначення та оцінювання рівня їх сформованості. Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови – управління цим процесом [7, с. 269]. Та об'єктами контролю виступають навички та вміння мовлення, рівень володіння якими дозволяє учню здійснити іншомовну мовленнєву діяльність. Залежно від ступеня навчання у навчальному закладі учень повинен оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетенції у межах засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Тематика та обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг і змістова характеристика текстів для читання та аудіювання, зміст лексичного, граматичного і фонетичного мінімуму, що має бути засвоєний у навчальному закладі, визначаються програмою з предмету «Іноземна мова» [7, с. 272].

Як зазначає Т.М. Оліва, існує сім рівнів знань англійської мови, а саме «Full Beginner», «Elementary», «Upper-elementary», «Pre-Intermediate», «Intermediate», «Upper-Intermediate», «Advanced» та «The level Of Excellent English» [8, с.1]. Та для виявлення володіння кожним рівнем знань учнів, вчитель може використовувати декілька видів або методів контролю, наприклад тестування, або різні види контрольних робіт.

Зауважимо, що успішна реалізація функцій контролю впливає на ефективність як контролю, так і всього процесу навчання. С.Ю. Ніколаєва виділяє такі функції контролю як: функції зворотного зв'язку, оціночну, навчальну та розвивальну [7, с. 269]. Розглянемо перш за все функцію зворотного зв'язку. Функція зворотного зв'язку є основною функцією контролю, яка забезпечує керування процесом навчання іноземної мови. Зворотній зв'язок діє у двох напрямках: на вчителя і на учня. Та розглянемо наступну функцію. Оціночна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань. Оцінка вказує на певний рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, та є орієнтиром для учнів та їх батьків у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови [7, с. 270]. Навчальна функція контролю реалізується на основі синтезу набутих навичок та вмінь в оперуванні засвоєним мовним та мовленнєвим матеріалом, які актуалізуються у процесі виконання контрольних завдань. Розвивальна функція контролю передбачає розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів, які функціонують під час виконання учнями контрольних завдань: оперативна слухова або

зорова пам'ять, гнучкість мислення, фонематичний слух, пластичність артикуляційного апарату та ін. Та існує також інша думка щодо функцій контролю. Згідно з І.В. Зайченко контроль має трохи інші функції, а саме: освітня, виховна, розвивальна, діагностична, стимулююча та управлінська функції. Освітня функція, на її погляд, полягає в тому, що вчитель систематично стежить за навчальною діяльністю учнів, виявляє результати цієї діяльності і корегує її. Виховна функція полягає у тому, що систематичний контроль і оцінка успішності сприяє вихованню в учнів свідомої дисципліни та наполегливості в роботі. Розвивальна функція передбачає те, що обґрунтування оцінки вчителем, самооцінки і взаємооцінки сприяє розвитку в учнів логічного мислення. Діагностична функція полягає в тому, що вчитель виявляє успіхи і недоліки в знаннях учнів, уміннях та навичках, з'ясовує їх причини і визначає заходи для підвищення якості навчання, попередження і подолання неуспішності і другорічництва. Стимулююча функція передбачає те, що добре вмотивована і справедлива оцінка успішності учнів є важливим імпульсом (стимулом) в навчальній праці, який переростає в стійкий мотив обов'язку і відповідальності. Управлінська функція полягає в тому, що на основі контролю вчитель одержує інформацію про стан успішності [9, с.1]. Також І.В. Зайченко зазначає що контроль, або перевірка результатів навчання, є обов'язковим компонентом процесу навчання. Він має своє особливе місце на всіх етапах процесу навчання, але особливого значення набуває після вивчення якогось розділу програми та завершення ступеня навчання [9, с.1].

Тож зазначимо, що оцінювання та контроль є одними з найважливіших частин всього процесу навчання. Вимогливість вчителя до оцінювання роботи учня є обов'язковою умовою гарної та високої якості вивчення предмету, у даному випадку вивчення іноземної мови. Та кожен педагог повинен завжди пам'ятати, що різні учні працюють по-різному та, як правило, мають різні психологічні та фізичні здібності. Оцінювання повинно бути завжди особистим. Треба обов'язково враховувати такі особливості учнів як: їх темперамент, характер, здібності, нахили, інтереси, потреби, мотиви, особливості їх мислення, пам'яті та уваги. Учні цінують та люблять вчителів, які не лише вимагають потрібних знань від учнів, а і добре навчають та ставляться до кожного учня. Вчитель повинен свідомо прагнути до об'єктивної та реальної оцінки виконаної учнем роботи та не завищувати і не занижувати оцінку тієї чи іншої роботи учня. Крім того, необхідно кожного разу незалежно від виду діяльності, тобто виду роботи, яка була виконана, пояснювати учням яка саме, чому і за що їм була виставлена оцінка.

Не залежно від ступеню знань або виду роботи кожен учень повинен завжди бути оцінений вчителем з предмету. Розкрито, що існує проблема оцінювання роботи учнів на заняттях, та як з'ясувалось, ця проблема не є новою. Існує велика кількість дослідницьких робіт,

розглянутих протягом написання роботи, присвячених темі – оцінювання та контролю роботи учнів на заняттях іноземної мови. В роботі були розглянуті теоретичні аспекти оцінювання та контролю учня, а саме їх об'єкти, складові частини та функції. Об'єктами оцінювання є вміння, навички та знання здобуті учнями. Складовими частинами оцінювання є навчання й виховання, та функціями оцінювання є: корегування та закріплення пройденого матеріалу й забезпечення, як вчителів, так і учнів інформацією про покращення навчальної діяльності. Стосовно контролю, у роботі були розглянуті такі об'єкти контролю як навички та вміння мовлення, рівень володіння якими дозволяє учню здійснити іншомовну мовленнєву діяльність, та були виявлені такі функції контролю як: функція зворотного зв'язку, оціночна функція, навчальна, розвивальна, освітня, виховна, діагностична, стимулююча та управлінська. Також був розглянутий вплив на учнів, який робить оцінювання у процесі роботи на заняттях англійської мови. Результати цієї роботи можуть бути застосовані для оцінювання учнів у багатьох навчальних закладах, та на лекціях факультетів іноземних мов з методики викладання англійської мови. Також ця тема може мати подальші дослідження, тому що у подальшому процесі навчання оцінювання та контроль може змінювати свою мету та їх форми. Але у будь-якому випадку слід пам'ятати, що оцінювання є невідокремленою частиною усього процесу навчання.

Список використаної літератури

1. **Вишневецький О. І.** Методика навчання іноземних мов. Навч. Посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
2. **Передик А. А.** «Оцінювання як стимул навчальної діяльності молодших школярів» [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu/pp/2007_18/text%20rozdil%202/ocinuvannya%20yak%20stumyl.pdf
3. **Зарубина И. А.** «Оценивание как средство мотивации к изучению иностранного языка младшими школьниками» [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: <http://festival.1september.ru/articles/518959/>
4. **Шпак М. М.** «Вплив педагогічної оцінки на емоційний стан учня» [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: <http://studentam.net.ua/content/view/7796/97/>
5. **Смелянська В. В.** «Особенности оценивания навчальных достижений з іноземної мови в початковій школі США» [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:pgmE5Kz1p1kJ:ito.vspu.net/upload/zbirniku/imad/z_30/r2/osoblivosti_ocinyvania_navchalnuh_dociagnen.pdf
6. **Настольная книга** преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие /Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Мн.: Вышш.шк., 1992. – 445 с.
7. **Методика** викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид.2-е, випр. І перероб. /кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с. **8.**

Олива Т. М. Уровни владения английским языком. [Электронный ресурс] – Режим доступа до статті: <http://www.m-teach.ru/english-levels>
9. Зайченко В. «Педагогіка. Тема 16. Перевірка і оцінка результатів навчання» [Електронний ресурс] – Режим доступа до статті: http://pidruchniki.ws/13530508/pedagogika/perevirka_otsinka_rezultativ_navchannya

Урвачова Н. О. Диференціація оцінювання та контролю роботи учнів на заняттях іноземної мови.

Стаття присвячена проблемі оцінювання та контролю навчальних досягнень учнів. У статті також формулюються поняття оцінювання та контролю, їх об'єкти, мета оцінювання та контролю, їх функції, та вплив оцінювання на учнів.

Ключові слова: оцінювання, контроль, мета, об'єкт, функція.

Урвачёва Н. О. Дифференциация оценивания и контроля работы учеников на занятиях иностранного языка.

Статья посвящена проблеме оценивания и контроля учебных достижений учеников. В статье также формулируются понятия оценивания и контроля, их объекты, цели оценивания и контроля, их функции, и влияние оценивания на учеников.

Ключевые слова: оценивание, контроль, цель, объект, функция.

Urvacheva N. O. Differentiation between Estimation and Control of the Work of Pupils at the Foreign Lessons.

The article deals with the problem of estimation and control of pupils' educational progress. In this paper we also formulate the notion of estimation and control, their objects, aims of estimation and control, their functions, and the influence of estimation on pupils.

Key words: estimation, control, aim, object, function.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бахурінська Наталія Миколаївна** – студентка 3-го курсу Інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – викладач кафедри практики мовлення Фуклева Г. О.
2. **Брусникіна Вікторія Вікторівна** – студентка 4-го курсу Інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – викладач кафедри практики мовлення Мазурік О. О.
3. **Водяник Владилена Вадимівна** – студентка 4-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої літератури Дмитренко В.І
4. **Гредель Регіна Олегівна** – студентка 3-го курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – магістр англійської мови, асистент кафедри англійської філології Догадайло Н.І.
5. **Григор'єва Ірина Володимирівна** – студентка 3-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – асистент кафедри всесвітньої літератури Погорелова Д. О.
6. **Грязнова Анжеліка Михайлівна** – магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Бурдіна С. В.
7. **Дмитренко Лілія володимірівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Шехавцова С. О.
8. **Дяченко Тетяна Сергіївна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Єлісеєв С. Л
9. **Живага Анастасія Володимірівна** – студентка 3-го курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – магістр англійської мови, асистент кафедри англійської філології Догадайло Н.І.
10. **Жидкова Юлія В'ячеславівна** – студентка 3-го курсу Інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – старший викладач кафедри практики мовлення Фуклева Г. О.
11. **Єрмоліна Дар'я Василівна** – студентка 3-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник –, викладач кафедри англійської філології Ясько О. М.
12. **Зуєва Юлія Вікторівна** – студентка 3-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Мінаєва Е. В.

13. **Іванова Олеся Костянтинівна** – студентка 3-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Ясько О. М.
14. **Кіріченко Ганна Володимирівна** – студентка 3-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – старший викладач кафедри англійської філології Єлісеєв С. Л.
15. **Кучеренко Лілія Едуардівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої літератури Дмитренко В.І
16. **Ладигіна Дар'я Євгенівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Бурдіна С.В
17. **Ласій Оксана Олександрівна** – студентка 4-го курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – магістр англійської мови, асистент кафедри англійської філології Старобільського факультету Окунькова Л.О
18. **Логутова Альона Ігорівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Шехавцова С. О.
19. **Майорська Анастасія Володимирівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Ваховський М. Л.
20. **Нестеренко Тетяна Олексіївна** – студентка 3-го курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – магістр англійської мови, асистент кафедри англійської філології Догадайло Н.І.
21. **Новохатська Олена Василівна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник:– кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новікова Г. А.
22. **Пройдисвіт Лілія Геннадіївна** – магістрантка спеціальності «Англійська мова та література» факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології Степикіна Т.В
23. **Прокудіна Ксенія Андріївна** – студентка 3-го курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Ясько О. М.
24. **Рогозян Тетяна Миколаївна** – студентка 3-го курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – магістр

англійської мови, асистент кафедри англійської філології
Догадайло Н.І.

25. **Урвачова Наталія Олегівна** – магістрантка спеціальності
«Англійська мова та література» факультету іноземних мов.
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
англійської філології Бурдіна С.В

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(філологічні науки)**

№ 7, 2013

Частина II

Збірник наукових праць студентів

Відповідальний за випуск:

к. п. н. М. Л. Ваховський

Здано до склад. 26.03.2013 р. Підп. до друку 26.04.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 18,60. Наклад 100 прим. Зам. № 103.

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.