

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 9 (220)

2011

2011 травень № 9 (220)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Частина III

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено
до переліку наукових фахових видань України
(філологічні науки)

Постанова президії ВАК України
від 18.11.2009 р. № 1-05/5

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 10 від 29 квітня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії «Філологічні науки»:

доктор філологічних наук, професор **Єрмоленко С. Я.,**

доктор філологічних наук, професор **Загнітко А. П.,**

доктор філологічних наук, професор **Коваль В. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Лисиченко Л. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Мокієнко В. М.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

кандидат філологічних наук, доцент **Леснова В. В.**

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2011.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний)).

ЗМІСТ

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

1.	Борзілова К. С. Труднощі при перекладі модальних дієслів.....	5
2.	Бершак Н. О. Особливості перекладу англомовної реклами косметики.....	10
3.	Bunina L. N. Communicative significance of gestures in chinese and european cultures	15
4.	Гавріш А. С. Роль соціокультурного компоненту у викладанні іноземної мови: постановка проблеми.....	23
5.	Zaika A. Yu. Speech competence as a means of communication.....	28
6.	Максимова К. О. Класифікація антонімів у арабській мові.....	35
7.	Мільченко О. С. Категорії ввічливості в сучасній японській мові.....	40
8.	Михайліченко Ю. В. До питання про механізм утворення англомовних неологізмів та їх адекватний переклад.....	45
9.	Юрченко А. В. Фразеологічні одиниці англійської мови, які мають у своїй семантичній структурі числівник.....	50

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

10.	Батальщикова Е. Ю. Формування рефлексивної позиції в процесі викладання іноземних мов.....	56
11.	Васильєва О. В. Опорні схеми у навчанні молодших школярів граматиці англійської мови.....	61
12.	Гладиш Т. С. Комунікативний підхід до вивчення англійської мови у вітчизняних загальноосвітніх школах.....	68
13.	Котлярова О. О. Особливості використання методу проєктів для контролю самостійної роботи студентів з іноземної мови....	73
14.	Коченко Ю. С. Використання текстового пісенного матеріалу на уроках англійської мови.....	79
15.	Кушнарєва М. В. Загальна характеристика англомовної граматичної компетенції учнів початкової школи.....	84
16.	Можаєва К. О. Полікультурний підхід до вивчення іноземних мов.....	89
17.	Мацько Д. С. Алгоритм як засіб навчання майбутніх учителів англійської мови початкової школи форм пасивного стану англійської мови.....	95
18.	Нестерова К. М. Робота над англомовними художніми текстами у старших класах середньої школи.....	101
19.	Melike Bahar TIKE TETİK, Ugur TETİK Creating quality culture.....	105
20.	Попроцька О. В. Лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземної мови у вітчизняній школі.....	111

21.	Сперанська-Скарга М. А. Факультативні засоби формування мотиваційного компоненту професійного іміджу майбутніх філологів.....	116
22.	Ткачова О. О., Яловенко С. М. Використання прислів'їв та приказок при вивченні англійської мови.....	122
23.	Fedicheva N. V. The art of questioning.....	127
24.	Фоміна А. В. Методи і форми інтерактивного навчання англійської мови.....	133
25.	Фуклева Г. О. Психолого-педагогічні умови адаптації студентів до навчання в системі післядипломної освіти.....	138
26.	Шепітько К. Л. Значення невербальних засобів спілкування у процесі навчання іноземної мови.....	144

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

27.	Баранова О. А. Периодизация творчества А. С. Пушкина.....	149
28.	Ефанова В. В. Образ детектива в рассказах о Шерлоке Холмсе.....	155
29.	Попкова Ю. В. «Древняя история», обработанная Н. А. Тэффи.....	160
30.	Юган Н. Л. Публицистика В. И. Даля оренбургского периода....	166
	Відомості про авторів.....	178

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

УДК 811. 111'255.4

К. С. Борзілова

ТРУДНОЩІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ

Своєрідність семантики модальних дієслів, їх структурні особливості і їх функціональність викликають упродовж багатьох років великий інтерес лінгвістів. Останнім часом приділяється досить багато уваги засобам вираження модальності в англійській мові.

У лінгвістичній науці модальні слова і словосполучення вважаються одним з найсуперечливіших лексико-граматичних розрядів слів і привертають увагу учених з другої половини ХХ століття. Проте модальні слова досі не отримали повного пояснення у зв'язку з їх багатоплановістю, специфічністю мовного вираження і функціональними особливостями [1, с. 17].

Англійські модальні дієслова вважають одним із найскладніших засобів вираження модальності з притаманною щодо них властивістю виражати два семантичних значення: *об'єктивної (деонтичної)* та *суб'єктивної (епістемічної)* модальності.

Цікавий погляд на проблематику комунікативного аспекту модальності та модальних дієслів англійської мови пропонує дослідник Е. Е. Світсер, яка запропонувала теорію “модальності мовленнєвого акту” (*speech-act modality*). Вчена розглядає модальність крізь призму мовної полісемії, відштовхуючись від твердження, що полісемія – це своєрідна мотивована накладка конкретного зовнішнього світу соціально-фізичного досвіду на абстрактний внутрішній світ процесів розумової діяльності людини. Стверджується, що модальні дієслова також відображають подібну накладку.

У будь-якій праці, що розглядає питання перекладу, проблема модальності в тій або іншій формі виникає, але термінологічно ця проблема може оформлятися як „конотативне навантаження“, „функціональна перспектива“, „прагматична орієнтація“, „точка зору“ і т. д. Між тим, усі ці терміни є лише спробою розвитку і конкретизації одного із старих термінів логіки і лінгвістики: модальності [5, с. 71].

Таким чином, недостатня наукова систематизація категорії модальності і засобів її вираження в англійській мові, недостатня вивченість в області перекладу та виникнення проблем при перекладі модальних дієслів визначили вибір теми даної статті.

Актуальність теми дослідження обумовлена необхідністю вивчення модальних дієслів, визначення труднощів при їх вивченні та перекладі.

Об'єктом дослідження виступає процес перекладу модальних дієслів учнями.

Предметом дослідження є модальні дієслова в сучасній англійській та труднощі при їх перекладі.

Мета дослідження полягає у виявленні суті модальних дієслів і труднощів при їх вивченні, засвоєнні та перекладі, в описі і комплексному аналізі модальних дієслів, а також в розгляді модальних дієслів як одного із способів реалізації модальності.

Отже ми встановили, що найбільш ясну картину модальних значень в англійській мові виявляє розділ граматики, що представляє модальні дієслова, до яких належать: *can, could, may, might, shall, should will, would, must*. Разом з центральними дієсловами свій внесок в диференціацію модальних відтінків вносять напівмодальні дієслова *ought to, need (to), dare (to), used (to)*, а також деякі ідіоматичні вирази з модальними функціями (*had*) *better, have to, (have) got to, be supposed to, be going to* [6, с. 241].

Модальні дієслова, їх численні значення, способи вживання і перекладу - складають серйозний за об'ємом відділ англійської граматики. Найбільша трудність у вивченні модальних дієслів полягає в тому, що ці дієслова не означають дію, а відношення предмета або особи до дії. Вони не відповідають на питання *Що робити? Що зробити?* і в реченні поводяться як допоміжні дієслова.

Отже розглянемо деякі труднощі, які можуть виникати при перекладі модальних дієслів. Першим дієсловом на яке ми звернемо увагу буде модальне дієслово **should**. При перекладі речень з дієсловом *should* трудність виникає через різноманіття його значень в різних функціях.

У функції модального дієслова *should* :

- виражає зобов'язання в плані поради або побажання. Зазвичай перекладається: *слідувало б, треба, не завадило б, повинен і т. п.*

He said that the status of the Greek minority should be viewed in the light of political balance - Він сказав, що статут меншості грецького населення слід розглядати у світлі рівноваги політичних сил

- виконує емоційно-підсилювальну функцію, тобто підкреслює емоцію того, хто говорить (здивування, жаль, підозра, несхвалення і т. п.). Вживається в цьому значенні головним чином в підрядних реченнях, після словосполучень типу *it is strange that ..., it is natural ..* і т. п., що означають відношення людини, що говорить до висловлювання. Вживається також в питальні реченнях, що починаються з *why, how* та ін. В цьому випадку українською мовою поєднання *should* з наступним інфінітивом перекладається особистою формою дієслова в дійсному способі теперішнього або минулого часу.

It is good that the Government should have recognized the opportunity and the obligations so clearly - Дуже добре, що уряд так ясно усвідомив (наявність) можливості і свої зобов'язання [4, с. 142].

Дієслово can. Окрім свого основного значення, здатність або об'єктивну можливість зробити дію, дієслово can (у стверджувальній формі) виражає припущення і перекладається словами може бути, можливо, міг і т. п. або сумнів (у питальній і негативній формі) і перекладається словами невже, не може бути, щоб і т. п. Форма could передає меншу упевненість припущення або сумніву. Перфектна форма інфінітива після can і could відносить дію до минулого часу.

It could be true but it is advisable to find out first what has really happened there - Можливо, це і правда (що сумнівно), але рекомендується спочатку з'ясувати, що ж насправді там сталося [6, с. 243].

Дієслово may. У мові газетних статей дієслово may найчастіше виступає в значенні цілком вірогідного припущення і перекладається словами може бути, можливо. Форма might вказує на меншу упевненість припущення, на сумнів. Перфектна форма інфінітива після may відносить дію до минулого часу.

The Chancellor's measures might help towards an agreement on an incomes policy. But this still has to be proved - Заходи, запропоновані міністром фінансів, можливо, і допоможуть досягти угоди з політики прибутків. Але це ще треба довести.

Дієслово must. Основне значення дієслова must -зобов'язання. Крім того, дієслово must (у стверджувальній формі) часто вживається в значенні припущення зі значною долею упевненості і перекладається словами повинно бути, ймовірно і т. п. Перфектна форма інфінітива після must означає, що припущення відноситься до минулого часу.

They must have known about it for a certain time - Вони, мабуть, вже впродовж деякого часу знали про це [6, с. 244].

To be

Дієслово to be у поєднанні з інфінітивом має модальне значення і може виражати:

- зобов'язання, обумовлене домовленістю або планом; перекладається зазвичай за допомогою слова повинен або дієсловом в майбутньому часі.

The Prime Minister is to go to Paris next week - Наступного тижня прем'єр - міністр повинен поїхати (поїде) в Париж.

- можливість (в цьому випадку за дієсловом to be зазвичай йде пасивна форма інфінітива).

Responsibilities and obligations possessed by the Soviet trade unions are to be envied - Можна позаздрити тій відповідальності і тим обов'язкам, котрими володіють профспілки в Радянському Союзі.

- намір, бажання - в умовних реченнях; при перекладі українською мовою доводиться іноді вводити займенник ми в невизначено-особистому значенні [1, с. 86].

Mass struggle is vital if the elimination of the evils of racial hatred is to be guaranteed - Абсолютно потрібні масові виступи, якщо ми хочемо,

щоб було знищено те зло, яке викликається расовою дискримінацією (якщо ми хочемо добитися знищення.., для знищення (ліквідації) того зла .. потрібні..).

Дієслово to have з наступним інфінітивом означає зобов'язання, викликане силою обставин, необхідністю. Українською мовою, як правило, перекладається, як довелось, доведеться.

The negotiations might fail. In that event the Government would have to decide what to do - Переговори можуть закінчитися і невдачею. У такому разі уряду довелось б вирішувати, що робити (зробити).

Дієслово to have з наступним складним доповненням (ім'я неособиста форма дієслова або прислівник) передає:

- каузативність (спонукання або сприяння здійсненню дійства). Українською мовою передається за допомогою таких слів, як змусити, влаштувати, зробити так, щоб і іншими лексичними засобами.

We had them beaten this time - Цього разу ми їх здолали. (сприяли їх поразці, влаштували так, щоб вони програли і т. п., залежно від контексту)

- дію, здійснену за ініціативою, спонуканням особи, вираженого підметом.

The town council has had three houses built - Міський муніципалітет побудував три будинки.

- дію, здійснену окрім (незалежно від) волі або бажання особи, вираженої підметом, і спрямоване на нього [6, с. 247].

We had a note handed to us - Нам вручили записку.

Переклад дієслова to have представляє значну трудність, оскільки в українській мові немає аналогічних граматичних засобів для передачі цих значень. Крім того, точне значення витікає іноді з ширшого контексту. При перекладі доводиться користуватися різними лексичними засобами, які найточніше передають значення англійського речення [3, с. 264].

Треба зазначити, що модальні дієслова англійської мови у своїх початкових значеннях не викликають утруднень при перекладі. Труднощі виникають тоді, коли ці дієслова використовуються для вираження „не своїх“ модальних значень речення, і, передусім, - значення припущення про міру вірогідності здійснення події, позначеної інфінітивом знаменного дієслова.

Отже необхідно зробити висновки, щодо модальних дієслів та їх перекладі. Я ми бачимо даний аспект граматики не є легким і постають проблеми як при використанні модальних дієслів в мові, так і при їх перекладі. Потрібно бути дуже уважним, так як одне й теж значення української мови може передаватися різними модальними дієсловами в англійській мові. Наприклад англійською мовою зобов'язання передається не тільки таким модальним дієсловом, як must, але й такими модальними дієсловами, як should та to be в модальному

значенні. Тому потрібно звертати увагу не тільки на правила вживання тих чи інших модальних дієслів, а і на попередній контекст.

Як ми бачимо з вищесказаного, модальні дієслова потребують подальшого вивчення. В теперішній час цьому питанню вченими приділяється все більше і більше уваги, адже дана область є воістину важливою, як у вивченні, так і у вживанні англійської мови.

Література

1. Зверєва О.О. Модальні дієслова в англійській мові / Олена Олександрівна Зверєва. - М. : Наука, 1967. – 207 с. **2. Виноградов В.В.** Про категорії модальності і модальні слова в російській мові / Виктор Володимирович Виноградов. - М.- Л. : РУДР, 1950. – 352 с. **3. Комісаров В. Н.** Теорія перекладу / Вален Наумович Комісаров. - М. : Вища школа, 1990. – 386 с. **4. Натанзон О.О.** Непрямі способи і модальні дієслова в англійській мові / Олена Олександрівна Натанзон. - М. : Наука, 1968. – 159 с. **5. Петров М.Є.** Про зміст і об'єм мовної модальності / Микола Єгорович Петров. – Новосибірськ : Академія, 1982. – 193 с. **6. Хоменко О. Г.** Граматика англійської мови : навч. посіб. / Олена Григорівна Хоменко. – 2-ге вид. – К. : Знання-Прес, 2007. – 606 с.

Борзілова К. С. Труднощі при перекладі модальних дієслів

Стаття розглядає проблему відтворення найскладнішої лексико-граматичної категорії модальності, а саме переклад англійських модальних дієслів українською мовою.

Ключові слова: модальність, переклад, модальні дієслова, категорія, функція, зобов'язання, труднощі.

Борзилова Е. С. Трудности при переводе модальных глаголов

Статья рассматривает проблему воссоздания самой сложной лексико-грамматической категории модальности, а именно перевод английских модальных глаголов на украинский язык.

Ключевые слова: модальность, перевод, модальные глаголы, категория, функция, должествование, трудности.

Borzilova K. S. The difficulties while translating modal verbs

Article contemplates a problem of a reconstruction of the most difficult lexical and grammatical category of a modality, and precisely translation of the English modal verbs into Ukrainian language.

Key words: modality, translation, modal verbs, category, function, obligation, difficulties.

УДК 811.111'225:[646.7:659.1]

Н. О. Бершак

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ РЕКЛАМИ КОСМЕТИКИ

Реклама дуже швидко поширюється в засобах масової інформації. Вона привертає до себе увагу й проникає в усі сфери нашого життя. Актуальність дослідження особливостей перекладу рекламного тексту зумовлена великою поширеністю даного явища, а також важливістю реальності відбиття оточуючої дійсності при перекладі. Також, подібні дослідження дуже важливі для розвитку рекламної науки й для модернізації процесу утворення рекламного тексту.

Через активну популяризацію й поширення косметичних товарів відомих фірм (таких як „ейвон”, „оріфлейм”, „мері кей” та ін.), які мають свої філії в багатьох країнах світу, у тому числі в Україні, виникає проблема перекладу рекламних текстів з іноземної мови на українську. Перед експертами фірм стоїть два завдання: перше – пристосування оригінального тексту до специфічних властивостей бачення носіїв мови та культури відповідної країни з метою підвищення ефективності реклами; друге – глобалізація свого бренду, своїх ідеалів та цінностей. Зміст глобалізації полягає в тому, що створюється єдина уніфікована система координат, у якій, незалежно від національних відмінностей, головна тема повторюється в багатьох країнах світу і орієнтується на єдине сприйняття.

Над проблемою перекладу рекламних текстів працює багато дослідників: а. Вернік, т. Краско, л. Маснякіна, р. Мокшанцев, М. Шадсон, д. Шульц та інші. Так, м. Кохтев та д. Розенталь вивчають проблеми мови рекламних текстів [1]. У дослідженнях л. Сваричевської аналізується вертикальний текст як джерело образності художнього тексту [2]. Проблема перекладу рекламного тексту стала предметом наукового пошуку і. Викентєва [3].

Мета цієї статті – проаналізувати особливості перекладу англomовної реклами косметики.

За визначенням дослідників, реклама, виходячи за межі економічної сфери, є явищем людської культури. Для сучасної цивілізації реклама починає виконувати функцію, яка раніше належала мистецтву. Це створення структур значень. Вона займається ідеологічним трактуванням себе та світу. Реклама трансформує мову об'єктів у мову людей і навпаки. Її мета – долучити людину до своєї структури значень, „спонукати її до участі в декодуванні своїх лінгвістичних і візуальних знаків та отримати задоволення від цієї діяльності декодування” [4, с. 33].

Косметичні компанії створюють однотипні каталоги, в яких змінюються персонажі та мова тексту; цим самим, вони дещо трансформують стратегію. Реклама, створюючи образ (імідж) виробників, є ефективним стимулятором будь-якого ринку, інформує про товари та послуги, стимулюючи їх збут, сприяє зростанню прибутків, впливаючи на стереотипи сприйняття та відчуття.

Під час укладання національних варіантів реклами завдання ускладнюється – тут йдеться не тільки про долучення людини до структури значень, а й про оптимізацію цього процесу через врахування мовних, ментальних, культурних та інших можливих особливостей країни, яка стає „зоною впливу”. Відбувається подвійне декодування: трансформація мови об’єктів у мову людей і трансформація (переклад) іноземного тексту в національний.

Якщо розглянути загальноприйняті особливості та закони реклами на прикладі каталогів фірми „ейвон” (якісне рекламне оголошення має привертати увагу (attention), підтримувати інтерес (interest), викликати бажання (desire), входити в довіру (confidence) і вимагати дії від споживачів (action)) [5, с. 148], то під час перекладу деякі з них залишаються оригінальними з метою збереження специфіки іміджу фірми, а інші трансформуються з метою наближення до національного споживача. Національній трансформації передусім підлягає принцип конфіденційності, коли в текст реклами вводять знайомі образи українських та російських акторів, а також ті самі візуальні образи у комплексі з прямим мовленням.

Виконуючи завдання трансформації в національний формат, переклад зазвичай містить перекодування мовних знаків та деяких візуальних образів, зберігаючи загалом імідж фірми.

Уніфікована система координат виражається в цінностях, що пропонує фірма, наприклад: ексклюзивність, екзотичність, престижність, доступність, краса та інші, які можуть бути досягнуті за допомогою саме цієї або іншої косметичної фірми. Національна трансформація виражається на поверхневому рівні – рівні використання образів та звичних ситуацій (зазвичай спільно і для українців, і для росіян), наприклад, координати краси, престижності та доступності реалізуються через образи відомих акторів.

На основі формування суб’єктивного образу предмета, мотиваційних та соціально-психологічних чинників формується стереотип сприйняття [6, с. 28 – 33], при цьому мотивація може бути прихованою, наприклад, для жінки бажання бути не стільки красивою, скільки спокусливою, не стільки заощадливою, скільки мати розкішний вигляд, що активно використовують автори рекламних текстів [7, с. 546]. Мотивація заощадливості не є прихованою, вона лежить на поверхні матеріальних можливостей споживачів, для яких і призначена реклама масової продукції.

У рекламних текстах українською мовою переважають уніфіковані стереотипи сприйняття, головним серед яких є елегантна доглянута жінка середнього класу, для якої і заощадливість залишається важливою: з одного боку, „тріумф бездоганного макіяжу” та „огорни губи у розкіш золота”, а з іншого – „будь-який продукт за xx грн.” Та „виняткові ціни! Заощаджуйте до xx%”. Національний український стереотип жінки фактично не враховують.

Структуру значень у рекламі формує об’єкт, для якого призначена реклама, у цьому разі – для жінки. Тілесний код є основним кодом подання інформації, а також духовний код (коли йдеться, наприклад, про благодійні акції). Рекламують косметичні засоби для шкіри, губ, очей, волосся, форми тіла (антицелюлітні креми, гелі та ін.) Та аксесуари для „оздоблення” тіла (біжутерія, сумки, годинники тощо). „самостійну світоглядну роль” тіла, приховану за його гаданою предметною очевидністю можна побачити у рекламі [5, с. 196]. Реальність перенасичена знаковістю, і тіло людини, яке розуміється не тільки як матеріальний об’єкт, а й як логічна абстракція, посідає в цьому семіотичному континуумі одне з важливих місць. Зрештою, „...ми маємо справу не стільки з тілом, скільки з образом тіла, в цьому суть візуального концепту тіла” [8, с. 198]. Тілесний (або соматичний) код визначають як „сукупність імен і/або їхніх сполучень, які позначають тіло загалом або його частини і специфічні для них якісні (зокрема „розмір”, „колір”, „форма”, „консистенція”) і кількісні (зокрема „розмір”, „вага”) характеристики, фізичні, емоційні та інші стани або дії” [9, с. 133 – 134]. Ці мовносимволічні характеристики вміло використовують у текстах реклами губної помади, тіней для повік, олівців для підведення очей, шампунів та гелів для волосся і тіла, де пропонують збільшити виразність очей, підкреслити спокусливість губ, зміцнити волосся або змінити його колір на привабливіший.

До уніфікованої структури значень входить також вертикальний контекст багатьох найменувань товарів, що пов’язує поняття краси, вишуканості, аристократичності, бездоганності тощо з образами різних історичних осіб, відомих як в Україні, так і за кордоном (завдяки художній літературі, кінофільмам, мас-медіа) [2, с. 219 – 221]. Якщо англійською мовою назви або прямо відповідають кольорам, або мають абстрактний характер, то українські назви збагачені вертикальним контекстом. У дослідженні проблеми вертикального контексту

Л. Сваричевської наведені приклади перекладу назв лаків для нігтів:

Таблиця 1.

Співвідношення мови оригіналу та мови перекладу

Українська назва значення вертикального контексту англійська назва переклад Анжеліка серія французьких кінофільмів з головною героїнею анжелікою viva pink вітаємо рожевий Марго французька королева марго і роман дюма „королева марго”cherry jubilee вишневе

свято Евіта жінка аргентинського президента, відома своїми благодійними справами та елегантністю, їй присвячений однойменний фільм, в якому зіграла мадонна. Clear чистий, Світлий, Прозорий Скарлет головна героїня фільму „звіяні вітром” real red справді Червоний.

При збереженні іміджу фірми і донесенні його в національно-мовній формі, мова оригіналу (англійська) балансується з мовою перекладу (українською). Слогани, рекомендації, пропозиції перекладають українською мовою. Прямі мовлення українських та російських зірок подають українською мовою. Назви більшості товарів наводять у двох варіантах – англійською та українською мовами, в останньому випадку для українського варіанта створюють оригінальні тематичні групи, які роблять назви окремих серій товарів експресивнішими та привабливішими (це пояснюється особливостями західноєвропейського і східнослов'янського світосприйняття, перше з яких є більш раціональним, а друге – емоційним, яке потребує не простого позначення, а естетично чи образно насиченого):

1. Астрономічна тема:

Венера – gleaming raisin (сяйливий ізюм);

Аріадна – gleaming pink (сяйливий рожевий);

Марс – gleaming berry (сяйлива ягода);

Сириус – gleaming coral (сяйливий кораль);

Сатурн – gleaming mauve (сяйливий рожево-ліловий).

2. Тема музики та солодощів і фруктів (фактично – синестезія відчуттів):

Шоколадна мелодія – chocolate (шоколад);

Полунична нота – coral (кораль);

Виноградний ритм – mauve (рожево-ліловий);

Цукрове па – caramel (карамель);

Сливовий акорд – plum (слива).

На жаль, у текстах перекладу українська мова не є бездоганною: крізь український код часто проступає російська мова: „видавіть невелику кількість на кінчик пальця...”; „будь-яка сміла мрія!”; „жагуча брюнетка; на тебе чекає мрійлива колекція!” Та інше.

Практика створення національних варіантів реклами світових брендів свідчить, що переклад виконує кілька функцій, пов'язаних не тільки з поверхневим (мовним) рівнем, а й з глибинним (культурно-історичним, ментальним, концептуальним):

1) збереження іміджу виробника – його провідних ідей, ціннісних координат і навіть головної мовної орієнтації (деякі слогани, назви продукції, імена залучених персонажів залишаються без перекодування – англійською мовою, наприклад: парфуми „трилогія кохання” today, tomorrow, always; представляємо bond girl 007 перший аромат, створений під враженням від образу дівчини бонда! Ексклюзивно від avon. Встояти неможливо!);

2) врахування, якщо не повністю, то хоча б елементів національних стереотипів сприйняття (бездоганний вигляд жінки в образі відомих українських жінок);

3) перекодування назв товарів певної серії з атематичного ряду, де назви мають незалежний від якоїсь теми характер, у тематичний, здатний викликати зацікавленість українських жінок, наприклад, екзотично-знакова тематика, де певний регіон має асоціюватись з особливостями образу жінки (венетіанськ вишуканість – замість pink sizzle (рожеве шипіння); токійська тендентність – perfect pink (досконало рожевий); марокканська екзотика – frozen rose (морозна роянда); віденська елегантність – baby lips (дитячі губи); нью-йоркський стиль – provocative plum (спокуслива слива); мадрридська пристрасть – cherry glisten (вишневий блиск); афінська досконалість – nude peach (чистий персик); лондонська класика – classic beige (класичний бежевий); міланський гламур – spicy cinnamon (пікантна, ароматна кориця); паризький шик – rose sorbet (рожева горобина);

4) врахування особливостей будови текстів українською мовою, наприклад, принципу паронімічної атракції, який робить текст структурно цілісним: кольори гідні королеви: королівська пропозиція;

5) демонстрація знань елементарних норм української мови з метою популяризації своїх ідей та товарів на національному ринку.

Проаналізувавши особливості структури та складові рекламного тексту, можна зробити висновок, що рекламні тексти повинні містити чіткі фактичні дані, вони повинні бути вичерпно викладені задля точного розуміння їх змісту. Головна мета змісту і форми рекламних текстів – викликати зацікавленість до товару. Правильно складений рекламний текст повинен привернути увагу слухача або читача та викликати бажання придбати рекламований товар. Також, відмінною рисою вдалої реклами є гармонічне поєднання основної рекламної ідеї з тими засобами виразності, які даній ідеї найбільше відповідають. Це виражається у знаходженні тієї єдиної вірної тональності рекламного звернення, що виділяє його серед інших.

Однією з особливостей перекладу англійськомовних рекламних текстів є змістовне співвідношення оригіналу та перекладу. Рекламний текст охоплює цілий ряд екстралінгвістичних компонентів і сприймається відповідно тільки при їх гармонійному поєднанні. Цей фактор є значущим при перекладі рекламних текстів.

Таким чином, дослідження проблеми особливостей перекладу англійськомовної реклами косметики може викликати зацікавленість у багатьох галузях мовознавства, стилістики та психології.

Література

- 1. Кохтев Н. Н.** Розенталь Д. Э. Язык рекламных текстов : учеб. Пособие / Н. Н. Кохтев. – М. : Изд-во „Высшая школа”, 1981. – 127 с.
- 2. Сваричевська Л. Ю.** Вертикальний контекст як джерело образності

художнього тексту / Л. Ю. Сваричевська // Лінгвістика : збірник наукових праць. – Львів, 1996. – 315 с. **3. Викентев И. Л.** Проблемы рекламы и public relations / И. Л. Викентев. – М. : Изд. Дом „Бизнес пресса”, 2007. – 406 с. **4. Bignel J.** Media semiotics. An introduction / J. Bignel. – Manchester: manchester university press, 1997. – 240 p. **5. Seitel F. P.** the practice of public relations / F. P. Seitel. – New York, 1992. – 535 p. **6. Ломов Б. Ф.** О роли практики в развитии теории общей психологии // вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 68 – 75. **7. Почепцов Г. Г.** Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – Киев : Ваклер, 2001. – 656 с. **8. Чеснов Я. В.** Телесность человека: философско-антропологическое понимание / Я. В. Чеснов. – М., 2007 – 416 с. **9. Фадеева Л. В.** Тело как знак и как смысл // традиционная культура. – 2008. – № 1. – С. 120 – 135.

Бершак Н.О. Особливості перекладу англомовної реклами косметики

Статтю присвячено аналізу структури англомовних рекламних текстів косметики та особливостям їх перекладу на українську мову.

Ключові слова: рекламний текст, структура рекламного тексту, особливості перекладу.

Бершак Н.О. Особенности перевода англоязычной рекламы косметики

Статья посвящена анализу структуры англоязычных рекламных текстов косметики и особенностям их перевода на украинский язык.

Ключевые слова: рекламный текст, структура рекламного текста, особенности перевода.

Bershak N.O. The peculiarities of cosmetics advertising texts translation

The article deals with the structure of advertising texts of cosmetics and peculiarities of their translation into ukrainian language.

Key words: advertisement text, structure of advertisement text, peculiarities of translation.

УДК 81' 23 (510:4)

L. N. Bunina

**COMMUNICATIVE SIGNIFICANCE OF GESTURES IN
CHINESE AND EUROPEAN CULTURES**

Different gestures have different meanings. different nationalities have specific gestures and emotions. however, due to the different background and

culture, even the same gesture and emotion has different meaning for different people in certain contexts. thus, it is very useful to understand people by understanding their basic nonverbal communicative skills.

The cross-cultural comparison of nonverbal communication has been paid considerable attention in the past decade. such scholars as a. cohen, a. giannini, c. knott, and r. miller made a great contribution to the empirical studies concerning the nature of such nonverbal behaviors and acts as agreements, refusals, sorrows, and happiness.

body language refers to the body movements that can be used to communicate, including gesture.

The goal of the article is to analyze and compare the communicative significance of gestures in european and chinese cultures and their realization in different nonverbal cultural communities.

Gesture means we communicate and express by the movement and manners of our hands and fingers [1, p. 123]. without gestures, our world will be static and colorless. in our daily life, everyone makes gestures, but many gestures have distinct regional and cultural features.

Gestures can be particularly troublesome sometimes, for a slight difference in making the gesture itself can mean something quite different from that intended. a wrong interpretation of a gesture can arouse quite unexpected reactions. gesture has so much potential for communication.

China is one of the largest countries in the world, the birth place of ancient culture and civilization. in general, one may say that by the influence of confucius' philosophical thinking, the chinese have become more reserved or at least the gestures expressing emotions are comparatively less expressive. as the verbal language, the nonverbal register of gestures lasts for a long time, but in different historic times, there are different gestures. from a historical point of view we will distinguish between dead and contemporary gestures. dead gestures are gestures which have existed in ancient times and which are not used or understandable today. like verbal language, the gesture has birth and death. every gesture is born based on a specific cultural background. for example, china is a country with many nationalities. among them, the "hanna" nationality, with over 90% population, is the biggest one. in the past centuries, "hanna" was conquered by other nationalities. in that period, the living custom of chinese people was influenced by the ruling class. for example, in qing dynasty, chinese people had special, in modern eyes, strange ways of expressing meaning which were influenced of the "mang" nationality (the ruling class at that time). these gesture categories are archaic gestures which are still used somewhere in china [2].

In 1970s (the culture revolution), china was under the leadership of mao, people used series of gestures and emotions to show their loyalty to him and their confidence in the revolution. these gestures were popularly used at that time. the gestures occurred everywhere, between different people when they talked about mao. for example, people use these special gestures and emotion when they took pictures of themselves.

The language is changing, but also some gestures are changing in the process. however, some old gestures, as well as some archaic words and expression, are still used today, such as the gesture equal to the expression “thank you for serving me!”. this gesture appeared during the qing dynasty when emperor qianlong visited south china with civil clothes, that is, in secret of the common people. during the visit, the emperor served tea to his officers, but since they were in public they couldn't use the “koutou” gesture and that is why they invented a more discreet gesture of showing respect and subordination [3]. here the fingers move up and down continuously, thus, metaphorically depicting repeated bowing, not with heads down to the ground but with fingers to the table. from that time, the gesture was spread generation by generation. being conscious of the meaning of this gesture may be very important in certain intercultural contexts since the same sequence of finger movements on the table express nervousness and impatience in many european and western countries.

Contemporary gestures are gestures which are currently used in one social community. since china is a very large country there are significant linguistic and cultural differences between the distant regions. most typical is the distinction between north and south china. however, most studies have been concentrated on analyzing differences in verbal communication, habits and traditions but not on differences and similarities between gestures.

Furthermore, there are different things we want to express and do with gestures. we will distinguish between: gestures of emotion, on one side, which we will define as emotive nonverbal acts, thus echoing the definition of speech acts, such as promise, agreement and gestures of counting, on the other.

If you put your right hand on the position of the heart means it “sincere promise” but since a promise is a promise only if it is sincere [4, p. 95]. the ancient chinese thought that the calculating functions and the memory of human beings are based in the heart, thus this gesture is a typical iconic metaphor.

When chinese meet a professor they should lower their heads and bend slightly to show respect. the same posture is used when a young man is greeting an old man.

Shaking hands is not used between people of radically different status, but between socially equal people, friends or businessman. we now offer a few examples in chinese, european and other cultures to see how gestures communicate.

1. Different meaning of hand-waving. in most areas of asia, including chine, people would wave hand to say goodbye or hello to others. while in south america, people would run nearer if they see such a gesture. waving hand means “no” or “nothing” in europe. their formal way of saying hello is stretching out arm with the hollow of palm outwards and moving fingers up and down. in greece, waving the whole hand is a kind of insult to the person nearby, which may cause unexpected trouble.

2. Call for coming. when signifying “come here”, the chinese would extend their open hands palms down, toward the person with all fingers crooked in a beckoning motion. such a gesture of the same meaning can also be seen in japan and brazil. but in britain, it means “go there”. and in english-speaking countries such as britain and america, it means calling in the animals [5]. when british want to indicate “come here”, they would extend their closed hands, palms up, with only their forefingers moving back and forth. in china it means calling in the children or animals, or an expression of provocative behavior.

3. Number expression. either in china or other countries, people would like to indicate numbers with fingers, but their way of expression is quite different from each other. chinese often stretch out index finger to indicate “1”, while the european and american people use thumb. to indicate number “2”, chinese stretch out their index and middle fingers, whereas an american people uses his thumb and index finger, which is used to indicate number “8” in china. the chinese always use one hand to express the number 0 to 10, but the europeans or americans always uses both hands. for example, a chinese always stretches out the thumb and little finger to express “6”, while if a european or american wants to express “6”, one would open the whole fingers of one hand and plus another thumb of the other hand [6].

4. Showing shyness. more or less, people always feel shy when they speak in the public. they don't know where to place the hands. in some english-speaking countries, people often stretch out their arms, crossing downwards and grasping their fingers backwards, and turning face beside at the same time. while in china, people would rub their hands quickly and then put their hands beside and cannot help quivering. or they may put their hands on the table or play with their fingers.

5. “V sign” in communication. during world war ii, winston churchill, the british prime minister, held up his index finger and middle finger to form a “v” sign, to indicate “victory”, and with his palm outwards. this sign has spread across all over the world. if one forms the same sign in britain, only to change the direction of palm, say, from outwards to inwards, such a sign will enrage others. the result comes from a story long ago. in wars between britain and france more than 650 years ago, when the french captured the british archers, the french would cut their middle and index fingers, making them handicapped. finally, the british defeated the french. the british winner raised their hands, straightening their middle and index fingers with the back of hand outwards showing to the french captive: “our fingers are intact”, thus to keep the palm inwards when showing the “v” sign is to ridicule or scoff at others [7]. in new zealand, “v” sign refers to sex, especially with the palm inwards, while in america, it means the same as “victory” meaning whether the palm outwards or inwards. sometimes, western people might stretch out their index and middle fingers, with them curving and straightening. this gesture means not “victory” nor “happiness”, but a quotation mark when quoting other's words. it is blank in chinese gestures.

6. Different meanings of “ok”. when something is all right, people often make a gesture to mean “ok” – making thumb and index finger a circle, with other three fingers stretching out. this gesture comes from america, meaning praise and promise. it is widely used in europe, especially among students. while in some areas of southern france, greece, its meaning is right the opposite. in southern france, if a gardener of graperies see the “ok” sign by guests when he pour wine for the guests, his face will turn black immediately. the sign here means poor quality products rather than praise for the mellow wine. it will be much worse if such a sign is seen in malta and greece, where the “ok” sign is a voiceless and vile abusive language [8]. the “ok” sign employs different meanings in different countries. in japan, it means “money”. and it is equal to “no problem” in thailand. in some countries as belarus, norway, spain, denmark, and ukraine, the sign would be taken as an insult. it can also express other meanings when accompany with other actions. for example, in colombia, people would put this circle on nose to indicate homosexuality. to mean obscene, the paraguayan often use this sign, with wrist bent and other three fingers downward to the earth. and if one put the index finger through the “o”, it is also a kind of insult to others. such an “ok” is not always ok everywhere. one needs to learn the culture carefully when communicating with foreigners to avoid making errors.

7. Attention of the use of “fig” sign. in brazil, if people expect for a good luck, they usually clench the fist, with the thumb going through the index and middle fingers. this gesture is known as “fig” gesture. while in belarus and ukraine, they are saying: “you will get nothing.” and it is a rude behavior in costa rica and guatemala. absolutely it is a humiliation to others in romania.

8. Use of fingers. in china, people extends index finger to indicate the number “1”, “10”, “100”, “1000” or such integer. and in some other countries as japan, south korea, philippines, sri lanka, indonesia, saudi arabia and mexico, this signal means only “1”. most people would consider it impolite to only use index finger to point at someone or something. it is only part of it. when communicating with others of different cultural background, people must pay special attention to index finger. in czech, denmark and germany, to draw others’ attention, people would raise index finger and keep other fingers down. when making this sign, one must keep the whole hand still and with palm outwards. the same sign is used by americans to ask someone to wait for a moment. in france, it means: “could you answer the question?” the burmese use this sign to express a request. while in singapore, it means the most important thing. and in australian pub, people would sign it to ask for another glass of wine [9].

Chinese always curve index finger to express number “9”. while in japan, people use it to refer to someone as a thief. and in thailand, singapore and malaysia, it indicates death. in mexico, it is related to money or an inquiry of the price and quantity. in the united states, people curved index finger to the temples to indicate that someone is crazy or mental disabled. while in netherlands, they think that tap at the temples means one has plenty of brains.

if an italian wants to remind you that there are some dangers, they will pull the lower-eyelid slightly with index finger. when noticing such a sign in italy, one should look out. people from different countries have different understanding to this indication. the british may think that what they have done has been seen through. and the latinamericans will consider this action as a sign of solicitousness or courteousness.

There is a special sign in france – shaving chin with index finger, especially when a female refuse the purchaser she doesn't like. in a french café, one would meet a girl smiling and shaving her chin, charming and lovely. the purchaser would be sensible and quit when he sees the gesture. a very interesting thing can be found in mexico. people are sure to employ index finger to measure the height. in mexico, they use hand to measure the height of animals. the dutch would like to shave along the bridge of the nose times to indicate that someone is stingy or mean. and they tap their forehead or act as driving the flies before to show that one is crazy. when they mean that there is a phone for you, they would circle above the ear with index finger. the action is quite similar to the gesture used by american – circling around the temples – to indicate someone is crazy. the index finger can also have other meanings. in china, people always stretch out the index finger and draw circle around one's own face, as if they are scratching, but the finger is straight. such a gesture means “disgraced”. while in america, to indicate the same meaning, people would like to stretch out both index fingers, with palm downwards, and rub one finger's back with another finger. there is an idiom in english: keep one's fingers crossed, which means to wish somebody good luck. the fingers are index and middle ones. the index finger is very important in communication. to use it correctly, people can get more convenience [10].

Attention of the use of middle finger. “the finger” (flipping the bird – to make a rude sign at someone by raising your middle finger and keeping your other fingers down) is mostly used as a sign of obscenity. a civilized person should never use it. in the gestures, it is a taboo to point at person or thing with the middle finger. in english-speaking countries, middle finger stands for a male's reproductive organ; extending middle finger is a lascivious action. for 2000 years the rome people continuously call the middle finger “the frivolous finger”. in fact, stretching out the middle finger alone means no good in most countries. generally it is used to express the meaning of “disagreement”, or “curse”. in us, australia, tunisia, this kind of hand signal means: “does that kind of relations”, an expression of insult. it indicates dirty behavior in france, and aggressive in saudi arabia. singaporean people take it as an insult. in the philippines, it means curse, the anger hatred and despise. in china, it means the opposite party is “talking nonsense” or a kind of insult of the opposite. however, in burma and nigeria, stretching out the middle finger means “one”, and “middle” in tunisia. though the middle finger is rude when using alone, it can work with other fingers to form a good or neutral meaning. in argentina, people touch the thumb and middle finger lightly and tap them with index finger, which means “be quick” or “a lot of”. in america, people

often cross the middle and index fingers to hope for good luck or indicate that what the person has said is just opposite to the fact. since such kinds of gestures are not widely used, one is expected to pay enough attention to them [7].

Use of little finger. the little finger also plays a great role in communication. stretching out little finger takes different meanings in different areas. in china, this gesture means “slightly”, “not worthy of mentioning”, “worst”, “end”, “the reciprocal first”, and extends to mean “despite”. it means woman, girl or lover in japan. in korea, it means wife, concubine or girlfriend. while in the philippines, indicates a short person, youth or an unimportant person. in burma and india, it indicates that someone wants to go to the toilet. it means a coward man in england and friends in thailand and saudi arabia. in america, korea and nigeria, it can also be used when people bet. in burma and india, this gesture is to ask for a while to go for a washing. it is a usual action that a female curves her little finger when holding a cup. chinese consider this action to be graceful; at least it will not cause negative response. while in english-speaking countries, people would take it as a meaning of affection [11]. it means that she does not want to make her hands dirty or she cannot touch things casually, and etc.

In china, people pat his or her own stomach lightly with one or both hands open to signify “i am full”; but in england and ukraine, they raise their hands to throats, with fingers extended and palm down while saying “i am full up to here”. besides, the actions patting on the children’s heads, in european cultures, is considered rude, intrusive and offensive, sometimes, it may even arouse a strong dislike and repugnance; on the other hand, it means no harm, and is merely sign of friendliness or affection in chinese eyes. so when the european mothers meet such things in china, they could be quite embarrassing and awkward [12, p. 87].

And people from european countries turn around their rings constantly to show nervousness or uneasiness. now people from taiwan and hong kong also have this gesture. but if people in the mainland of china act like this, they will be regarded they are showing off richness. it is clear to see the same gesture with different meanings in different cultures, and people from different cultures will express same meaning by different gestures.

Even seemingly obvious gestures can be misunderstood. using fingers to indicate numbers can vary. in china, most people would indicate “1” by holding up the forefinger. in parts of europe, “1” is indicated by using the thumb, “2” by the thumb and forefinger, and chinese point to their nose to signify “me”, whereas in the united states, citizens are more likely to point to their chests [13]. so it is necessary for people to know the cultural difference to avoid misunderstanding.

Thus, there are many kinds of gestures: rubbing chin, pointing, clenching fist, waving, clenching fist, shaking a finger, folding arms, narrowing eyes, rubbing nose, raising eyebrows, and others. they have many different meanings in different cultures; sometimes they have the same

significance. in chinese and european cultures we can observe some common features in a number of gestures. but there are a lot of them that have absolutely opposite meaning. that is why it is necessary to remember – what may be friendly in one country or region can be an insult in another.

References

- 1. Kendon A.** Gesture and speech: how they interact / A. Kendon. – London: sage publications, 1983. – 112 p.
- 2. Maginnis M.** Gesture and status / M. Maginnis // Group psychotherapy. – 11(1). – 1958. – p. 105 –109.
- 3. Morris D.** Manwatching : a field guide to human behavior / D. Morris. – New York : Harry N. Abrams, 1977. – 200 p.
- 4. Davis S.** Pragmatics. A reader / S. Davis. – Ny/Oxford: Oxford University press, 1991. – 374 p.
- 5. Morris D., Collett P., Marsh P.** Gestures: their origins and distribution / D. Morris, P. Collett, P. Marsh. – New York: Stein & Kay, 1979. – 487 p.
- 6. Richmond P., Mccroskey C.** Nonverbal behavior in interpersonal relations / P. Richmond, C. Mccroskey. – boston, ma: allyn and bacon, 2000. – 142 p.
- 7. Varner I., Beamer L.** Intercultural communication in the global workplace / I. Varner, L. Beamer. – Shanghai : shanghai foreign language education press, 2006. – 301 p.
- 8. Wei L.** A brief introduction of nonverbal communication / Li Wei. // journal of zunyi normal college. – 1. – 2002. – p. 68 – 1 71.
- 9. Xuanfang L.** Nonverbal communication [internet web site]. – 28 dec. 2005. <http://www.pep.com.cn/200503/ca659486.htm>.
- 10. Zhián Ch., Li L., Chengyu L.** Theories and practices of cross culture communication / chen zhián, li li, liu chengyu. – chongqing: chongqing university press, 2005. – 145 p.
- 11. Matsumoto D.** Culture and psychology: people around the world / D. Matsumoto. – Belmont, Ca : wadsworth publishing company, 2000. – 159 p.
- 12. Kendon A.** Gesture and speech: how they interact / A. Kendon. – London: sage publications, 1983. – 112 p.
- 13. Littlejohn S., Foss K.** Theories of human communication / S. Littlejohn, K. Foss. – Belmont, Ca: wadsworth publishing company, 2005. – 179 p.

Буніна Л. М. Комунікативне значення жестів у китайській та європейській культурах

Статтю присвячено порівняльному аналізу комунікативного значення жестів в китайській та європейській культурах. автор на основі конкретних прикладів демонструє змістовні відмінності жестів, які слід враховувати під час невербальних комунікативних актів.

Ключові слова: жести, комунікативне значення, китайська та європейська культури, міжкультурна комунікація.

Бунина Л. Н. Коммуникативное значение жестов в китайской и европейской культурах

Статья посвящена сравнительному анализу коммуникативного значения жестов в китайской и европейской культурах. автор на основе конкретных примеров демонстрирует смысловые различия жестов,

которые необходимо учитывать во время невербальных коммуникативных актов.

Ключевые слова: жесты, коммуникативное значение, китайская и европейская культуры, межкультурная коммуникация.

Bunina L. N. Communicative significance of gestures in chinese and european cultures

The article covers the comparative analysis of communicative significance of gestures in chinese and european cultures on the bases of specific examples.

Key words: gestures, communicative significance, chinese and european cultures, cross-cultural communication.

УДК 373.5.016:811

А. С. Гавріш

**РОЛЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ У
ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ**

Соціально-економічні й політичні умови розвитку українського суспільства створили основу для відкритості в міжнародних відносинах і вплинули на освітню політику в цілому й вивчення іноземних мов зокрема. Специфіка сьогодення вимагає осмислення того глобального завдання, на вирішення якого спрямовано навчання іноземній мові як засобу міжкультурного спілкування. У численних проектах ЄС, Ради Європи, а також ЮНЕСКО закладені принципи "багатомовності", "мультилінгвізму" і "мультикультурності", проголошені в якості основних для систем національної освіти. Безперервно розширюються контакти, мобільність населення, особливо молоді, що навчаються в різних країнах, припускають не тільки усунення конфліктів, але й розуміння специфіки міжкультурного спілкування у швидко мінливому світі.

Але крім володіння мовою необхідні знання про культуру тієї або іншої країни. Якщо раніше увага дослідників в основному концентрувалося на формуванні вмінь у рамках комунікативної компетенції, то зараз іноземна мова розглядається і як засіб засвоєння соціокультурного досвіду представників іншої лінгвокультурної спільноти. Як показує практика навчання іноземній мові, інтерес до іншомовної культури пояснюється нагальною потребою успішного спілкування, яке неможливо без урахування культурних аспектів у структурі й змісті комунікації як визначальної умови адаптації особистості до нових умов життя. Дійсно, у реальнім спілкуванні мовні засоби не є єдиним інструментом розуміння. Уявлення про культуру,

правила й норми поведінки в іншомовному середовищі, вивчення ціннісних орієнтації представників іншої культури не менш важливі. Звідси випливає, що знання про культуру настільки ж необхідні для успішного спілкування іноземною мовою, як фонетична коректність, граматична правильність і адекватна лексика.

Проблема вивчення етнічних та культурних особливостей життя народу, мова якого вивчається, є досить актуальною вже протягом двох століть. Особливо уважно до цього питання ставилися вчені Німеччини. Найбільш відомим теоретиком науки про мову став великий німецький вчений Вільгельм фон Гумбольдт, який стверджував, що не лише мова допомагає людині пізнавати світ, але й пізнання світу залежить від мови. Якщо людина добре засвоїла чужу мову, то таке засвоєння вчений порівнює із завоюванням нової позиції в колишньому баченні. Ідеї Гумбольдта були підхоплені іншими німецькими дослідниками Г. Штейнталем, М. Лацарусом, Г. Вендтом, вітчизняними педагогами та лінгвістами Р.В. Орбинським, Г.Д. Недлером, Л.В. Щербою, датським вченим-психологом К. Флагсмадтом, французькими лінгвістами А. Мейє, Ж. Вандрієсом, американськими вченими Ч. Фрізом, Р. Ладо та ін. Вчені лінгвісти та педагоги подавали власне бачення проблеми і пропонували різні шляхи її розв'язання. Цій проблемі значну увагу приділили такі вчені як: С.П. Мамонтов, В.М. Топалова, П.В. Сисоєв, Е.И. Пассов.

Сьогодні організація процесу навчання іноземній мові спрямована на набуття соціокультурної компетенції, яка повинна базуватися на знаннях про культуру країни, мова якої вивчається.

Мета даної статті – проаналізувати роль соціокультурного компоненту у викладанні іноземній мові.

Відомо, що звуки, слова, синтаксичні мовні структури тісно пов'язані з тим, як люди, що розмовляють цією мовою, сприймають і відображають їхній навколишній світ, тобто культуру народу, у сучасній науці вважається загальновідомим фактом [8, p.215]. Під культурою в цьому випадку розуміється комплекс знань і навичок, необхідних людині для повноцінного життя й успішного функціонування в певному суспільстві. Таке широке сприйняття феномена культури в цей час є домінуючим у соціолінгвістиці й антропології – науках, що вивчають мову й культуру соціуму в їхньому взаємозв'язку. У цьому випадку "тільки для деяких культура має на увазі в більшому або меншому ступені знання музики, літератури, образотворчого мистецтва" [8, p.215].

Так, відомий антрополог В. Освальт вважає, що "культура – це загальні правила поведінки, характерні для певної групи людей. Свою культуру людина одержує від своєї родини, інших членів суспільства, а також з різних матеріальних її носіїв: книг, телевізійних програм. Люди не народжуються з культурою. У них є тільки здатність до її сприйняття через спостереження, імітацію, повторення" [9, p.25].

У цей час можна, напевно, виділити три основні існуючі точки зору вчених на роль мови й культури в їхній взаємодії:

- - структура мови визначає те, як люди, на ній розмовляючи, сприймають й відображають навколишній світ;
- - культура народу знаходить своє відбиття в мові цього народу;
- - мова й культура практично не зв'язані між собою.

Перша точка зору на сьогодні, мабуть, переважає. Її основоположниками, можна назвати Є.Сепира [9, р.217] і Б. Ворфа [9, р.212]. В лінгвістиці цей підхід названий гіпотезою Сепира- Ворфа.

Так, Б.Ворфвор стверджує, що базисна лінгвістична система (іншими словами граматики) будь-якої мови - це не тільки засіб (інструмент) відтворення або озвучування думки, але сама по собі є сферою розумових процесів, програмою й керівництвом для розумової діяльності індивіда, його здатності до аналізу й синтезу зовнішнього об'єкта. Формулювання думок – зовсім не незалежний процес, суто раціональний у старому розумінні, але є частиною певної граматики й різниться в більшій або меншій мірі залежно від граматичних особливостей. Ми препаруємо природу по лініях, прокладених нашою рідною мовою. І навпаки, світ представляється нам у вигляді безперервного ланцюга картин і образів, які наша свідомість повинна організувати в основному за допомогою існуючої в нашій голові мовної системи. Ми розкриваємо природу, збираємо її шматки в концепти (поняття), приписуємо їм певні значення так, як нам запропоновано правилами суспільства, у якому ми живемо. Ці правила закодовані в структурі мови, на якій говорить це суспільство.

Один із представників учених, що вважають, що культура етносу впливає на створення й розвиток його мови, – американський лінгвіст-антрополог А.Дюранти пише: "У процесі придбання мови природа й культура взаємодіють по багатьом напрямкам. У результаті виникають унікальні мови різних народів" [11, р.25]. Погоджуючись із ученими, що вважають, що культура – це комплекс певних знань і навичок, а зовсім не якесь матеріальне явище, А.Дюранти заявляє, що вивчення культури подібно вивченню мови. Обидва явища існують у свідомості людини. Більше того, опис культури подібний опису мови, "Тому метою дослідника-етнографа є написання "культурної граматики" [11, р.27].

Представники третього напрямку стверджують, що усі природні мови дивно схожі одна на одну. Розвиваючи цю думку, вони стверджують, що різні мови складаються з тих самих базових елементів. Мови різних систем мають однакові структури фраз, з можливою зміною порядку слів, загальні правила структурних трансформацій, але з різними специфічними способами їх реалізації.

При більш детальному розгляді аргументів, що приводяться на захист тієї або іншої точки зору, складається враження про правоту всіх згаданих авторів. Так, не можна не погодитися з гіпотезою Сепира-Ворфа про те, що разом з мовою, якою людина оволодівала в перші роки життя, вона здобуває й систему поглядів на навколишній світ, закодовану в структурі рідної мови. Освоюючи цей світ, людина неминуче

користується єдиної відомої їй системою – тією, що вже закладена в її свідомості рідною мовою. Предмети і явища зовнішнього світу так само неминуче зв'язуються в його свідомості з певним колом слів і понять у мові. Взаємодія цих предметів і явищ в об'єктивному світі нерозривно пов'язана зі словами, що їх відбивають, і більш складними структурами мови у свідомості людини.

Не викликає ніяких сумнівів і точка зору вчених, що вважають, що спосіб життя (культура) народу, особливості навколишнього середовища (природи) не можуть не знаходити свого відбиття на самих різних рівнях мови цього народу. Зовнішні умови життя людей проявляються як в організації звуків при створенні слів, так і при побудові більш складних синтаксичних структур рідної мови.

Мова – живий організм, який народжується, живе, розвивається й умирає. Її життєвий цикл збігається з життям народу (етносу). Мова не залежить від волі однієї людини. Навпаки, вона повністю визначає організацію її розумових процесів, диктує спосіб сприйняття зовнішнього миру. Ця думка й проводиться в гіпотезі Сэпира-Ворфа. Але з іншого боку, мова формується й постійно змінюється під впливом певного співтовариства індивідів, на яких постійно тисне навколишнє середовище й створені під її впливом стереотипи в їхній поведінці в процесі життєдіяльності.

Таким чином, з одного боку, мова визначає способи сприйняття й осмислення навколишнього світу окремим індивідом. З іншого боку, мова є продуктом багатьох поколінь певного й постійного співтовариства людей (етносу), що живуть у конкретних природних і історичних умовах, відбитих у їхній культурі, які знаходять своє обов'язкове втілення в мові. При цьому й культура й мова народу перебувають у постійному русі. Зміни в навколишньому середовищі ведуть до змін усередині людського суспільства, міняють взаємини цього суспільства з навколишнім світом і, насамперед, світом природи. З'являються нові правила взаємодії людей усередині суспільства й життя цього співтовариства людей у навколишньому його світі. Різносистемні фактори, які викликали такі кардинальні зміни в житті суспільства, незмінно знаходять висвітлення в структурі й словнику його мови. Звичайно ж, крім природних і соціально-економічних умов, на зміни (як якісні, так і кількісні) у культурі й мові етносу значно впливає й досить інтенсивна взаємодія цього народу з іншими культурами й мовами.

Мова й культура характеризують будь-який етнос, на якій би стадії еволюції він не перебував. Вони поєднують і ріднять членів етносу перед іншими етносами. Мова й культура відрізняють один етнос від іншого, і разом з тим через них відкриваються способи спілкування й навіть зближення різних етносів.

Таким чином такі поняття як мова та культура характеризують мовну систему, де мова виступає сховищем (лат. thesaurus) етнокультури. Кожна мова, в першу чергу, призначена для інформаційного

забезпечення та регуляції рідної для неї культури. За знаками мови стоять феномени цієї культури. Щоб правильно розуміти мову, треба добре усвідомлювати етноспецифіку її одиниць як в денотативно-сигніфікативному, так й в конотативному аспекті їх семантики, а також мати фонові знання, незакріплені в значеннях та у внутрішній формі мовних знаків, але дозволяючи розуміти висловлювання і тексти, апелюючи до цих знань.

Саме тому з'явилась необхідність комплексного вивчення мовних і соціокультурних процесів при вивченні іноземної мови. Враховуючи етнокультурний зміст у викладанні іноземної мови, ми збагатимо соціокультурну базу учня та будемо сприяти розумінню системи понять, що склалася в даній мові та культурі.

Однією з перспектив подальшого вивчення цієї теми є розробка завдань етнокультурного змісту для викладання іноземної мови. Це допоможе вирішити таке глобальне завдання, як навчання іноземній мові як засобу міжкультурного спілкування.

Література

- 1. Коваленко О.** Європейський форум з питань мовної політики // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 3. – с. 4.
- 2. Мамонтов С. П.** Основы культурологии. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – с. 74.
- 3. Пассов Е. И.** Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: изд-во Липецк. гос. пед. ин-та, 1998. – 199 с.
- 4. Про вивчення іноземних мов у 2004/2005 навчальному році (Методичний лист Міністерства освіти і науки України) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 2. – С. 6–9.**
- 5. Першукова О.** Формуючи “Європейську свідомість” (Європейський досвід структурування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 106–115.
- 6. Сысоев П. В.** Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С.12–17.
- 7. Топалова В. М.** Формирование социокультурной компетенции у студентов не языкового вуза. – К., 1997. – 167 с.
- 8. Wardhaugh, R.** An introduction to sociolinguistics, 1998, 3-rd ed., Blackwell Publishers, Great Britain, Padstow, Cornwall, 404 p.
- 9. Oswalt, Wendell H.** 1986, Life Cycles and Lifeways : An Introduction to Cultural, Anthropology, Palo Alto, CA: Mayfield.
- 10. Sapir, E.** 1921, Language: An Introduction to the Study of Speech, N.Y., Harcourt Brace.
- 11. Carrol, J.B.** (ed) 1956, Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- 12. Duranti, A.** 1997, Linguistic Anthropology, Cambridge University Press, UK.
- 13. Goodenough, Ward H.** 1956, Cultural Anthropology and Linguistics. In D. Hymes (ed), Language in Culture and Society: a Reader in Linguistics and Anthropology, pp. 36-39, N.Y.: Harper and Row.

Гавріш А. С. Роль соціокультурного компоненту у викладанні іноземної мови: постановка проблеми.

В статті поставлено завдання проаналізувати роль соціокультурного компоненту у викладанні іноземної мови.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, етнос, міжкультурна комунікація.

Гавриш А. С. Роль социокультурного компонента в преподавании иностранного языка: постановка проблемы.

В статье поставлено задание проанализировать роль социокультурного компонента в преподавании иностранного языка.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, этнос, межкультурная коммуникация.

Gavrish A. S. Role of sociocultural component in teaching foreign languages: raising the problem.

The article is aimed to analyze sociocultural component in teaching foreign languages.

Key words: sociocultural competence, cross-cultural communication.

УДК 811.111' 271:316.77

A. Yu. Zaika

SPEECH COMPETENCE AS A MEANS OF COMMUNICATION

Nowadays the problem of language and speech competence is very important. It requires the research of psychological and pedagogical approaches to the structure of language activities, the allocation of its main components, considering them from the position of an effective approach. In the modern theory and practice speech, competence is the object of many sciences: psychology (A. Leontiev, A. Luria, L. Vygotsky, N. Zhinkin); psycholinguistics (E. Leontiev, I. Zimniaya); neuropsychology (A. Luria, I. Markovskaya) neurolinguistics (R. Jacobson, N. Privalov etc.). The pedagogical value of speech competence was studied by G. Kovalev and I. Zimniaya.

The goal of the article is to define the peculiarities of speech competence formation as a means of communication.

Having analyzed the language as an activity, we found different interpretations of the term "speech competence" given by various authors. Thus, A. Belyaeva identifies the process of speech competence as the process of speaking itself, which is realized by means of language [1, p. 220].

Another interpretation of speech competence has been proposed by E. Passov – "... a personal speech linguistic competence is the speech ability

which is formed while studying by means of communication. In this regard, the most important methodological challenge which arises from this concept of activity work is a purposeful, planned development of communicative competence in the process of learning English” [2, p. 89].

In 1969 A. Leontiev formulated the basic theory of speech competence, where the latter was defined as “.the main type of a sign activity”. However, the theory of speech competence proposed by Leontiev is the basis of the general direction of research of this phenomenon in psycholinguistics, sociolinguistics and other sciences. The concept of speech competence, which is interpreted in the context of Leontiev’s theory, means the fixing of its psychological content (subject, means, methods, outputs and result which are specific for speech activity) and needs of all kind of activities on the one hand. On the other hand, this approach involves the analysis of procedural plan (phases) and an external structure (or the operational and motivational plans of activity) [3, p. 77].

Having analyzed the psychological and psycholinguistic research (D. Elkonin, I. Gorelov, A. Leontiev, S. Rubinstein, L. Vygotsky, I. Zimniaya and etc.), we have come to the conclusion that, speech competence is caused by a complex interaction of attention functioning, perception, thinking, memory, and is determined by several characteristics including:

- 1) structure (external and internal) organization;
- 2) subject (psychological) contents;
- 3) common functional and psychological mechanisms;
- 4) the unity of internal and external aspect;
- 5) the unity of a form and contents of its activity.

The first characteristic of speech competence is an internal structural organization of the theory of O. Leontiev has three phases: incentive-motivation, oriented-research (analytical and synthetic) and the executive [4, p. 86].

The incentive-motivational phase is characterized with a complex interaction of needs, motives and the purpose of the future activity. The source of speech competence in its forms is a communicative and cognitive need (the need to report something, share information, ask about something, ask something, etc.). This need finds expression in the subject of speech competence, which acts as a thought that is an internal communication-cognitive motivation of this activity. A motive indicates the dynamic and nature of all kinds of speech competence. As it was pointed by Vygotsky, revealing the nature of speech process, “. . . a thought is not the last hierarchy in the whole process. The thought itself is not born from a different thought, but from the motivated sphere of our consciousness that includes our desires and needs, our interests and intentions, our affects and emotions. An affective and volitional tendency is behind this thought. Only this thought can answer the last “why” in the analysis of thinking. Valid and complete understanding of someone’s thought becomes possible only when we uncover its active,

affective-volitional basis. Namely by this the motivational and incentive phase of speech competence, its motive are in the structure of activity, identifying and directing it” [5, p. 73].

The second phase of its speech competence includes indicative-research (analytical-synthetic) according to L. Rubenstein part and it is aimed to study the conditions of competence, the indication of the subject of competence, the disclosure of its properties and etc. The analytical-synthetic phase of speech competence involves the selection and organization of means and methods of implementation. During this phase of speech competence choice of means and methods of formation, the formulation of one’s own and someone’s (given from outside) thought in the process of speech communication are realized. This is the phase of planning, programming and internal language organization of speech language competence with the help of its means and methods [6, p. 23].

The third phase of any competence is the executive and realizing. As for speech competency it can be expressed externally (during speaking and writing) and unexpressed externally (during listening and reading). Having analyzed the peculiarities of speech competence, Leontiev pointed out that “...every single act of an activity begins with the motive and a plan ends with the result, achievement of set at the beginning, in the middle of it there is a dynamic system of concrete actions and operations which is aimed on this achievement”. This dynamic system is an operational component of competence and presupposes the speed and automatism of fulfillment of any type of activity extensively, including speech. Perfection of the system indicates the formation of verbal skills [6, p. 25].

Thus, together with the structural organization, speech competence, as any activity, is characterized by the subject (psychological) sense. The subject of speech competence, according to V. Kapinos, A. Leontiev, O. Luria, L. Vygotsky, I. Zimniaya is thought as a form of display of objects and phenomena of reality in their connections and relations. Thus we can speak about the ideality of the subject of speech competence. This ideal subject determines the specific nature of an activity and its aims, namely: perception or expression of opinion. In the mentioned definition a thought is considered as a unit of thought, the minimal part of which is a statement. Acting in productive kinds of speech competence as its subject, the own opinion of the person who says or writes, can be characterized by different degrees of reproductivity (or productivity). The subject of receptive kinds of speech receptive competence is another thought, “created” in text perceived visually or with the help of listening. The subject of productive kinds of speech competence is a personal view of a communicator.

Speech competence is directly linked with communication. Communication is fulfilled with the help of language which is serving a means of speech activity. The term “speech” given by D. Elkonin, G. Kolshansky, A. Luria, L. Vygotsky is mainly understood as the natural human language, the emergence and the existence of which is inextricably linked with the

emergence and existence of man – homo sapiens. Language is a sign system that emerged during a certain stage of human development and is a major social significative (mediated thinking) form reflecting of the environment and people, that is a form of preservation of knowledge about reality, but also a means of obtaining new knowledge. Language units are suitable for nomination of elements of reality and, further, for preservation of knowledge and for securing of the needs of mental process. However, language is the main device of human communication by means of information transmission from speaker to listener. Due to such properties language is adjusted with its needs and naturally composes the most important aspect of its social behavior. According to L. Scherba, language has three aspects. The first aspect is speech competence, by which the scientist understands the process of speaking and understanding, and process of understanding and interpretation of signs is not less active as the process of speaking. The second aspect of the language system is especially the vocabulary and grammar. L. Scherba stated that "... dictionaries and grammars properly prepared must include knowledge of the given language." The third aspect of language is the speech material [7, p. 66].

Language as a means of speech competence has three forms (internal, oral and written) which are connected with the means of speech (activity), implemented in the middle of the speech competence, both in the productive and its receptive forms. During the creation of utterance the product of speech competence is the expression itself.

So we can conclude that all types of speech activities are relevant to a person and are in certain correlation with each other.

In the field of speech communication the leading function of speech competence is verbal-linguistic. It stands in one of three possible variants. These are:

a) individual-regulatory function, the function of selection and influence, it can be direct or indirect, and it can conduct one or more individuals; such influence is typical for the use of language (it is "axial" communication by A. Dontsov);

b) collective regulatory function; it is realized in the conditions as so-called "mass communication" (public speech, radio, newspaper) which is considered for large and undifferentiated audience, and is characterized, mainly, by lack of "feedback" between the speaker and the audience (it is "rational communication" by A. Dontsov);

c) self regulated or the function of planning of own behavior [8, p. 57]. Specific verbal-speech function is integrative in nature, that is the implementation of its bilateral (notional perceptions and generating meaning that the inner side of receptive and productive competence types of speech) and it is implemented on the basis of other high functions.

The model of verbal-speech function has three levels. The first level of this model that realizes the direct contact with the environment is perceptual motor. It is realized in the process of oral communication in verbal and

auditory articulated modality. Perceptual and motor level realizes the following functions of:

a) input (with the primary transformation of acoustic parameters in nerve discharges);

b) output (with the eventual transformation of articulating activity in the acoustic parameters) of speech signal. The first level of verbal-speech function is a level of transformation from the acoustic to nerve code and vice versa – from the code of nervous impulsion to acoustic.

The second level of model verbal-speech function, according to Zimniaya, is a formation of (and formulation) thought that assumes an establishment of subject-semantic matching with the help of linguistic means. It is reflected by the movement from the semantic relations to the subject and vice versa [9, p. 55].

The third level of model-verbal speech function, according to Zimniaya is contextual. It means understanding (or misunderstanding) the subject of expression and the establishment of communicative contents and communicative intent of someone's expression. Communication process is based on spontaneous developmental communication. Implementation of contents in language is the heuristic aspect of language and mental activity. The way the participants interpreted the subjects of language thought depends on the situation of communication. Another participant of speech activity in order to understand the language of the communication partner must disclose the content, e.g. to compose language signs with the contextual meanings that were selected by the speaker [10, p. 19].

The success of identification of contents depends not only on language but also on other factors, including the amount of knowledge and experiences in this field. The heuristic component is also presented and is not actually belong to language system, but deals with the psychology of language communication. The exact operation of selection of contextual meaning and identification contents' expression moves the communication providing its success in the whole.

As Zimniaya marked in her works, all the levels of model of verbal-speech function include each other, that's why their division is conditional. In general verbal-speech function is a complex mechanism of receiving, processing and distribution of verbal information with the help of language as a means of speech, and as a method of forming and formation of thought in all kinds of speech competence in the process of communication [10, p. 20].

All the above mentioned functions do not appear either in the expression of language structure nor in the selection of its speech devices. They are intrinsic to any expression of speech expression regardless from its purpose and terms of implementation.

Thus, scientists shoved the interest in language and speech activity at all times. Currently it is accepted to observe language as an activity that has a certain structure and types. The term "speech competence" is understood as the process of active, purposeful receiving of speech message in the

interaction between people undirected by language and caused by the situation. Therefore, speech competence is determined as a process which takes place during the process of communication of people. The subject of speech competence is the thought as it is aimed to express its own thoughts and feelings. Speech activity is realized with the help of language that acts as its device. Selection of content for expression, the use of linguistic means to express this meaning and understanding of it – is a method which is used during a conversation that is indicated as a language. The main thing in the understanding of language in modern psycholinguistics is the interpretation of it as a means of formulating and formulation of thoughts. Products during the perception of the message are the conclusion to which a person comes in the process of perception of the thought by a correspondent. The result of speech competence, in one case, is the appropriate response, which may be expressed and not expressed with words – understanding or misunderstanding of the thought which is expressed by the author of the text, correspondent. Units of speech competence are the speech acts that can be carried out independently. Structural components of speech competence are: orientation in terms of activity, a creation of a plan according to the results orientation and implementation (implementation) of the plan, verification that the product correspondence to the design which was proposed [11, p. 81].

Thus, according to the understanding of language as a process which is aimed on creation of someone's thought the initiative and receptive types are defined. Speaking and writing belong to initiative type, listening and reading – to the receptive. The difference from their respective processes is the presence of motive-based component. All kinds of speech competence are formed and developed in connection with the general mental and intellectual development. However, they are the expressions of different main and secondary functions: planning, cognitive, and mastering the existence of socio-historical experience, verbal-communicative, emotive and aesthetic, in fact, nominative, diacritical. Development of speech competence is due to the development of activity of communication and content needs for communication.

References

- 1.Беляева А.** Монолог, диалог, полилог в ситуациях общения / А. Беляева // Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф. Ломова и др. – М. : Наука, 1985. – С. 219 – 244.
- 2. Пассов Е.** Основы методики обучения иностранным языкам / Е. Пассов – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
- 3. Леонтьев А.** Психология речевого общения / А. Леонтьев – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
- 4. Маркова А.** Психология усвоения языка как средства общения / А. Маркова – М. : Педагогика, 1974. – 249 с.
- 5. Выготский Л.** Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. Выготский / Под ред. Л. Леонтьева и А. Лурия. – М. : Изд-во ЛИП РСФСР, 1956. – 519 с.
- 6. Рубинштейн С.** Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике:

(Практическое руководство) / С. Рубинштейн – М. : Психотерапия, 2007. – 224 с. **7. Щерба Л.** Языковая система и речевая деятельность / Л. Щерба – Л. : Наука, 1974. – 428 с. **8. Зимняя И.** Смысловое восприятие речевого сообщения / И. Зимняя – М. : Наука, 1976. – 263 с. **9. Зимняя И.** Педагогическое общение как решение коммуникативных задач / И. Зимняя // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб./ Под ред. А. Бодалева, В. Ляудис. – М. : Просвещение, 1980. – С. 53 – 65. **10. Жинкин Н.** Психологические основы развития речи. в кн.: В защиту живого слова / Н. Жинкин / сост. В. Я. Коровина. – М. : Просвещение, 1966. – С. 5 – 25. **11. Лебединская К.** Дети с нарушением общения / К. Лебединская – М. : АПН, 1992. – 95 с.

Заика А. Ю. Речевая компетентность как средство коммуникации

Статья посвящена особенностям формирования речевой компетентности. Автор демонстрирует различные подходы толкования речевой компетентности, а также выделяет основную функцию вышеупомянутого понятия.

Ключевые слова: речевая компетентность, побудительно-мотивационная фаза, ориентировочно-исследовательская фаза, исполнительная фаза, вербально-речевая функция.

Заїка А. Ю. Мовленнєва компетентність як засіб комунікації

Статтю присвячено особливостям формування мовленнєвої компетентності. Автор демонструє різні підходи тлумачення мовленнєвої компетентності, а також виділяє основну функцію вищезазначеного поняття.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, спонукально-мотиваційна фаза, орієнтовно-дослідницька фаза, виконавча фаза і вербально-мовленнєва функція .

Zaika A. Yu. Speech competence as a means of communication

The article highlights the peculiarities of speech competence formation. The author demonstrates different approaches of interpretation of speech competence and indicates the main function of the above mentioned phenomenon.

Key words: speech competence, incentive-motivation phase, oriented-research phase, executive phase and verbal-linguistic function.

УДК 81.411.21'06'373.422

К. О. Максимова

КЛАСИФІКАЦІЯ АНТОНІМІВ У АРАБСЬКІЙ МОВІ

Проблема антонімії як предмета наукового дослідження у лінгвістиці має коротку, але насичену історію. На початковому етапі проведена каталогізація одиниць, котрі Н.Ф. Калайдович у 1826 році назвав антонімами. Вже у середині ХІХ століття з'явилися перші словники антонімів, але тільки у 50-ті роки ХХ ст. починається широке наукове дослідження явища антонімії. У 70-80-ті роки ХХ ст. антоніми вивчалися у структурно-семантичному та функціональному аспектах. Психологічне трактування антонімії (Брудний А.А., Родичева Е.І.) ґрунтувалося на методі асоціативного експерименту, що, у свою чергу, звертало увагу дослідників на семантичну структуру слів-антонімів. Таким чином, увага дослідників до явища антонімії постійно зростає. Наша стаття ставить на меті вивчення антонімів арабської мови та аналіз їх класифікації.

Розрізнені висловлення, спостереження та узагальнення стосовно проблем антонімії арабської мови зустрічаються у роботах з лексикології, стилістики, риторики, у словниках та передмовах до них та у загальнофілологічних трактатах. Однак, аналізуючи лінгвістичну та лексикографічну літературу арабських науковців, що присвячена даній тематиці, можна прийти до висновку, що у арабській лінгвістиці нема спільності у термінології, що стосується цієї області. Це пояснюється тим, що не існує чіткого розмежування самого терміну الأضداد *ал-адд'ад* для позначення антонімії та енантіосемії.

Так термін الأضداد *ал-адд'ад* позначає слова однакової вимови, що вміщують у собі два протилежних значення. Наприклад, слово الجون *ал-джун*, одночасно позначає білий та чорний [4, с. 39]. У такому трактуванні термін الأضداد *ал-адд'ад* використовують такі науковці, як Ібн аль-Анбарі, аль-Асамаї, ас-Сіжистані, Ібн ас-Сікіт и ас-Сагані, Махмуд Фахмі Хіджазі.

Однак у таких тлумачних словниках як аль-Мунджид, Лісану аль-Араб, Таджул Арус, аль-Місбах аль-Мунір, а також у словнику Раджи аль-Асмарі قاموس الأضداد надається інше трактування даного терміну: الأضداد *ал-адд'ад* – це слова, що відрізняються один від одного з фонетичної точки зору та протилежні з точки зору змісту, наприклад أبيض *аб'яд* (білий) - أسود *асуад* (чорний), حياة *хая'т* (життя) – موت *маут* (смерть), тобто слова-антоніми. Але все частіше термін الأضداد *ал-адд'ад* у арабському мовознавстві використовується як для слів-енантіосемів, так і для слів-антонімів.

Інтерес до антонімів арабської мови виник ще у середні віки і він утримується протягом століть. Це все пояснюється практичними цілями

– вивчення мови Корану. Треба відмітити, що існування антонімів у арабській мові вже було зафіксовано у підручниках, датованих VIII-IX століттями[5, с.3]. Антоніми можуть виступати у якості стилістичних засобів у поєднанні з різноманітними стилістичними прийомами.

В антонімічні відношення вступають, звичайно, не всі слова арабської мови. Не входять в антонімічні зв'язки лексеми, які позначають конкретні поняття, а саме: іменники з конкретними значеннями, велика кількість відносних прикметників, багато дієслів та інших лексико-граматичних категорій. Зумовлюється це тим, що слова з конкретним значенням (*نحاسي* (мідний), *قراء* (читати), *ثوب* (новий костюм) – *ثوب قديم* (старий костюм), *استيقظ مبكرا* (прокидатися рано) – *استيقظ متاخرا* (прокидатися пізно); 3) антоніми означають якісні ознаки, наприклад: *واسع* (широкий) -- *ضيق* (вузький), *طويل* (довгий) -- *قصير* (короткий); 4) антоніми утворюють словотворчі гнізда: *مسرور، بسرور، سر* (веселий, весело, веселитися) -- *حزن، بحزن، حزين* (сумний, сумно, сумувати). Необхідно зазначити, що специфічною властивістю антонімів є лише протилежність значень, інші ознаки притаманні й іншим групам слів.

Вказані критерії не є абсолютними для визначення антонімічності слів, хоча вони дозволяють виявити парадигматичні і синтагматичні відношення антонімів між собою та з іншими словами в лексико-семантичній системі мови.

Антоніми можуть позначати абсолютні або відносні протилежності. Хоча треба зауважити, що на рівні буденної свідомості протилежності значень можуть сприйматися без розрізнення[3].

До першої групи можна віднести два різновиди антонімів:

1. Антоніми, які означають протилежні явища, процеси, властивості та ін., що існують у об'єктивній дійсності матеріального світу, наприклад: *زيادة* (виділення) -- *نقص* (поглинання (енергії)); *اسراع* (прискорення) -- *ابطاء* (гальмування (процесу)); *تجمد* (замерзання) -- *نويان* (танення (грунту)); *تقسيم* (розділення) -- *تجميع* (з'єднання (елементів речовини)).

2. Антоніми, які позначають протилежні явища, процеси, події, факти, властивості, що існують у суспільстві, наприклад: *سؤال* (питання) -- *اجابة* (відповідь), *عداوة* (ворожнеча) -- *صداقة* (дружба), *تذكر* (згадувати) -- *نسي* (забувати), *فاز* (виграти) -- *خسر* (програти (в шахи)), *دخل* (входити) -- *خرج* (виходити (з дому)), *اعطى* (віддавати) – *اخذ* (одержувати (книгу)),

صديق (друг) – عدو (ворог (крадій, таємний)), عقد (зав'язати) -- حل (розв'язати (вузол)) та інші.

Розділення антонімів першої групи на дві підгрупи умовне: протилежності значень, які утворюють антоніми першої підгрупи, можуть передавати протилежності, існуючі в суспільному житті, наприклад: تقسيم (роз'єднання) -- تجميع (об'єднання), і навпаки.

Друга група включає в себе теж два різновиди антонімії.

1. Антоніми, що означають або характеризують реально існуючі незалежно від свідомості людей явища, процеси, факти, події, речі, властивості, між якими відношення протилежності обмежені якимись рамками; протилежність значень таких антонімів є відносною і має конкретний характер -- стосовно до конкретної сфери дійсності й у певному відношенні, наприклад: فقير (бідний) -- غني (багатий (селянин, поміщик)), قريب (ближня) -- بعيد (дальня (сопка, зірка)), عالیا (високо)--منخفضا (низько), نهاية (кінець) -- بداية (початок (мотузки, пшеничного поля)), كبير (крупний) -- صغير (мілкий (горох, картопля)), جديد (новий) -- قديم (старий (костюм, завод)), شباب (молодість) -- عجز (старість (людини, гірського хребта)), سخانة (тепло) -- بر (холод (для мешканців тундри і тропіків)).

2. Антоніми, що позначають чи характеризують явища, процеси, факти, події, речі, властивості, об'єктивна різниця між якими сприймається свідомістю суб'єктивно як протилежність у підпорядкованості усталеним в суспільстві нормам оцінки явищ, фактів, процесів, властивостей тощо, зважаючи на конкретні умови життя людини, на багатовікові звичаї, традиції, звички, на ті чи інші ситуації тощо, наприклад: دميم (потворний) -- جميل (гарний (малюнок)), مرير (гіркий) -- حلو (солодкий (смакове відчуття)), اثم (грішний) -- كريم (святий (чоловік)), نجاح (вдалий) -- غير نجاح (невдалий (дослід)) та ін.

Між двома різновидами другої групи неможна, звичайно, ставити глуху стіну: головне тут те спільне між ними, що їх об'єднує в одну групу, а саме -- позначення відносних протилежностей.

Вивчення питань взаємозв'язку мови з об'єктивною дійсністю, що нас оточує, має велике теоретичне та практичне значення. Вона допомагає правильному розумінню багатьох процесів, які відбуваються у мові, та сприяє успішному проведенню лінгвістичних досліджень.

"Слова та їх значення живуть не ізольованим один від одного життям, а з'єднуються в окремі групи, причому основою для групування служить подібність чи протилежність за прямим значенням." [3, 45]

Вивчаючи способи вираження антонімів у власне лінгвістичному (структурно-семантичному) аспекті, то у даному випадку застосовується класифікаційний підхід. Розрізняють однокореневі, різнокореневі антоніми, енантіосемію, конверсиви(синтаксична антонімія) та фразеологічні антоніми[2]. Для арабської мови характерне таке явище як трансфіксація, що вважається найчастотнішим способом словотворення. Також характерні аналітичні способи словотворення, коли у функції

заперечення використовуються не лише службові слова, а й повнозначні слова.

Таким чином, аналізуючи лексичну структуру антонімів арабської мови ми не помітили жодної антонімічної пари, де протиставлялися б слова за допомогою протилежних префіксів, що приєднувалися би до одного й того ж слова й надавали йому протилежного значення. Це пояснюється тим, що словотворчий аналіз антонімії, припустимий для матеріалу індоєвропейських мов, що характеризується розвинутою системою іменної та дієслівної префіксації, виявляється непридатним до арабської мови, де дериваційний тип антонімії представлений лише дієприкметниками. Саме утворення однокореневих антонімів ми розглянемо більш детально. На думку Дулаєвої Ф.З. утворення однокореневих антонімів у арабській мові відбувається таким чином:

1. У дієприкметниках протиставлення репрезентується трансфіксацією (ряд вчених називають дане явище словотворення у семітських мовах внутрішньою флексією).

Наприклад: مستعمر (колонізований) - مستعير (колонізуючий), مغلوب (переможений) - مغلوب (переможечь).

Даний спосіб є синтетичним.

2. Особливість словотворення у групі однокоревих антонімів арабської мови також полягає у тому, що використовуються особливі елементи антонімічного характеру. Протилежне значення виражається поза словом, тобто аналітично:

А) за допомогою елемента «غير» (у мові має значення «інший»): غير صحيح (вірний) - غير رسمي (не офіційний), غير كسول (не ледачий), كسول (ледачий).

За допомогою елемента «لا» (позначає заперечення). اجتماعي (суспільний) - لا اجتماعي (антисуспільний), قانوني (законний) - لا قانوني (протизаконний), مسؤول (відповідальний) - لا مسؤول (безвідповідальний).

Цей елемент відповідає українській частці «не».

Б) за допомогою елемента «مضاد» (у мові має значення «протидійний», «суперечний», «анти-», «противно-», «контр-», в українській мові даному елементові відповідають префіксоїди): كرة مضاد للاستعمار (імперіалістичний) - كرة مضادة (контратака), كره مضاد للاستعمار (антиімперіалістичний).

В) за допомогою повнозначних слів зі значення заперечення. В українській мові їм можуть відповідати різні частини мови (іменники, прикметники та ін.).

За допомогою елемента «سوء» (має значення «зло»): حظ (щастя) - سوء حظ (нещастя), بخت (щастя) - سوء البخت (лихо), تفاهم (порозуміння) - سوء التفاهم (непорозуміння).

До базового слова додається іменник зі значенням «зло».

За допомогою елемента «عديم» (має значення «що не має», «позбавлений», «без-»): عديم المسؤولية (відповідальний) - عديم المسؤولية (невідповідальний).

(безвідповідальний), قوي (сильний) – عديم القوة (знесилений), خطر (небезпечний) – عديم الخطر (безпечний).

До базового слова додається прикметник зі значенням «що не має», «позбавлений».

За допомогою елемента «مناوى» (має значення «що чинить опір», «суперечний»): مناوى للشيوعية – شيوعي (комуністичний) (антікомуністичний).

У даних випадках ми маємо контрарну протилежність.

Г) Особливо слід відмітити важливу роль прийменників у процесі утворення пар однокореневих антонімів арабської мови. Саме за допомогою прийменників арабське слово набуває тієї чи іншої стилістичної забарвленості, що у подальшому призводить до появи відповідного йому слова – антоніма. Для прикладу візьмемо найуживаніші прийменники: في – من، الي – من، الي – عن (влити) – مال اليه (вистрибнути) – قفز الي (вистрибнути), دعا له (відчувати симпатію) – مال عنه (відчувати антипатію), دعا عليه (благословляти) – دعا عليه (проклинати). Тут поєднуються різні види протилежностей.

Таким чином, аналіз конкретних прикладів дозволяє відмітити універсальність та специфічні особливості антонімії арабської мови. Відмінність однокореневих антонімів арабської мови у структурному плані полягає у можливості використання як синтетичних, так і аналітичних способів словотворення. Отже, перспективним вважаємо подальше вивчення явища антонімії в арабській мові, а саме питання утворення різнокореневих та фразеологічних антонімів.

Література

1. **Борисов В.М.** Русско-арабский словарь / [ред. В. Белкина]. — 2-е изд. — М. : Валерий Костин, 2008. — 1120 с.
2. **Дулаева Ф.З.** Когнитивная природа антонимии и ее дискурсная реализация в разноструктурных языках : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Ф. З. Дулаева. — Казахстан, 2009. — 24 с.
3. **Миллер Е. М.** Межчастеречная антонимия / Е. М. Миллер // Филологические науки. — 1981. — № 7. — С. 23 – 31.
4. **مكتبة الشروق الدولية : القاهرة** . [مجمع اللغة العربية] : المعجم الوسيط. — 2004. — 1097 с.
5. **نصر الدين** : [Електронний ресурс] : المقالة في الأضداد نصر الدين البصرة . — 1097 с. — Режим доступу до ст. : www.maktoob.com

Максимова К. О. Класифікація антонімів у арабській мові

У статті досліджується явище антонімії у арабській мові. Автор акцентує увагу на шляхах і механізмах словотворення однокореневих антонімів, надає класифікації антонімів арабської мови.

Ключові слова: антонімія, класифікація, однокореневі антоніми, словотворення.

Максимова К. О. Классификация антонимов в арабском языке

В этой статье рассматривается явление антонимии в арабском языке. Автор акцентирует внимание на способах и механизмах словообразования однокоренных антонимов, приводит классификации антонимов арабского языка.

Ключевые слова: антонимия, классификация, однокорневые антонимы, словообразование,.

Maksymova K. O. Antonyms classification in the Arabic

The article deals with the problem of antonymy in the Arabic. The author focuses her attention on the ways of the paronymous antonymy creation, gives antonymic classifications.

Key words: antonymy, classification, paronymous antonyms, wordbuilding.

УДК 811.521'36'373.4

О. С. Мільченко

**КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ В СУЧАСНІЙ ЯПОНСЬКІЙ
МОВІ**

Розвиток форм ввічливості – явище, характерне для Японії; воно заслуговує на серйозну увагу як одна з особливостей японської мови і має велике значення у зв'язку з національним характером і життям нації.

Метою даної статті є проаналізувати категорії ввічливості в сучасній японській мові, а також основні функції та галузі вживання кейго.

Проблемі ввічливості в японській мові присвячено багато досліджень. Серед багатьох робіт на цю тему, можна виділити праці наступних вчених: В. Алпатов, А. Холодович, Н. Васіна, Н. Федоренко, Р. Якобсон та Іде Сатіко.

Форми ввічливості є мовними засобами вираження різного роду соціальних (у широкому значенні цього слова) стосунків між тим, що говорить, його співрозмовником і людьми, про яких йде мова. У тій або іншій мірі форми ввічливості є у будь-якій мові. «Ретельний і точний науковий опис певної мови не може обійтися без граматичних і лексичних правил, що стосуються наявності або відсутності відмінностей між співрозмовниками з точки зору їх соціального положення, статі або віку, визначення місця таких правил в загальному описі мови є складною лінгвістичною проблемою» [6, с. 382].

У основі системи ввічливості японської мови лежить протиставлення ввічливих і неввічливих граматичних форм або слів. Ввічливі форми і слова показують нейтрально-ввічливе, шанобливе, підслесливе, принижене і т. д. відношення того, що говорить до деякої особи, неввічливі - грубе, зарозуміле, фамільярне, дружнє і т. д. відношення того, що говорить, вони ж вживаються і тоді, коли взагалі немає ніякої особи, відношення до якої потрібно виражати. Особа, відношення до якої передається, можливо, по-перше, співрозмовником, по-друге, особою, про яку йде мова, наприклад суб'єктом або об'єктом описуваної дії.

З приводу ввічливості в японській мові відомий японський професор Рімпей Маруяма пише, що «ввічливі мовні звороти і спеціальні вирази чемності або самоприниження можна знайти майже в усіх мовах світу, проте японська мова в цьому відношенні займає перше місце» [5, с. 375]. Вона містить в собі складну систему побудови ввічливої мови, яку не можна вважати лише фразами вишуканої чемності. Уміння швидко і правильно користуватися такою мовою складає чи не найважчу сторону оволодіння японською мовою. Іноземці, що добре володіють японською мовою, на думку академіка Н. Федоренко, зазвичай вживають найпримітивніші форми ввічливої мови, оскільки повністю опанувати цю систему «звеличення співрозмовника і приниження себе» вдається тільки після тривалої практики і постійного спілкування з японцями. Розуміючи це, японці прощають багато помилок і упущень, що допускаються іноземцями, але вони дуже вимогливі і суворі, коли співрозмовник-японець порушує «кодекс чемності».

Про значення, яке самі японці надають цьому кодексу, можна судити по зауваженню того ж професора Маруяма, що відмічає, що «по одному тільки умінню вживати ввічливі мовні звороти японець легко визначає культурний рівень співрозмовника». «Думка про те, що б себе в мові принизити, а співрозмовника возвеличити, не покидає мозок японця, що говорить», – відмічає Н. Федоренко [5, с. 374].

Сенс будь-якої фрази в японській мові можна передати з різною мірою шанобливості, залежно від ситуації, статусу співрозмовників і їх міжособових стосунків, з чим пов'язано існування різноманітної лексики і граматичних структур, що мають однакове значення. Саму систему шанобливих виразів в японській мові прийнято називати кейго, і по термінології, запропонованій В. Алпатовим, кейго прийнято розділяти на категорію гоноратива, з подальшим її підрозділом на сонкейго (гоноративні-шанобливі, або ввічливо-суб'єктні форми, і кендзё:го (депреціативні-скромні, або ввічливо-об'єктні форми), і категорію адресива - тейнейго (нейтрально-ввічливі форми), що включає бікаго (цей термін було уперше використано японським лінгвістом Цудзімура Тосікі в роботі «Структура і характеристика ввічливих форм японської мови» (1977), і інтерпретувати його можна як «витончена» або «прикрашаюча мова»).

Японська мова має граматично структуровану і лексично багату систему форм шанобливої мови, або так званих «ввічливих форм» – кейго. Але при цьому виділення кожної системи окремо ускладнене їх тісним взаємозв'язком, коли семантика слова може накладати обмеження на використання граматичних форм, а граматичні категорії, у свою чергу, впливають на актуальний вибір лексичних засобів.

Вважається, що для побудови стилістично витриманого висловлювання потрібне узгодження граматичних, лексичних, граматичних і лексичних засобів вираження ввічливості. Але саме по собі знання способів вираження соціально-особових стосунків в японській мові не достатнє. Для адекватного їх вживання в конкретній мовній ситуації необхідно заздалегідь провести аналіз цієї ситуації спілкування по ряду ознак і, враховуючи особливості японського мовного етикету, вибрати один з безлічі існуючих в японській мові рівнів ввічливості.

Основними функціями кейго вважаються: 1) вираження шанобливості, поваги; 2) мовне розділення співрозмовників за соціальною, віковою ознакою, по статі; 3) «пом'якшення» мови; 4) прояв витончених манер і доброго смаку. Залежно від віку співрозмовників змінюється і погляд на важливість тієї або іншої функції. Якщо більшість людей старше 30 років вважають основним призначенням кейго вираження шанобливості, то опитувані 20-30 - літнього віку найважливішою його функцією називають розділення людей за соціальними показниками.

У найзагальнішому вигляді соціальні протиставлення, значимі для вибору форм, зводяться до двох: «вищий – нижчий» і «свій – чужий». Перше протиставлення пов'язане з ієрархічними стосунками того або іншого роду в японському суспільстві. Ознака «свій – чужий» пов'язана з включенням тієї або іншої людини до складу деякої групи, в яку входить той, що говорить, або виключенням з неї. Протиставлення «свій – чужий» («уті – сото») має велике значення для японського суспільства у багатьох випадках, форми ввічливості не становлять тут винятку. Той, що говорить залежно від ситуації може відчувати себе представником різних груп - від сім'ї до держави. Загальне правило: ввічливі форми вживаються по відношенню до чужих, неввічливі - по відношенню до своїх [2, с. 41].

Грамматична система форм ввічливості існує передусім в дієслові, а також предикативному прикметнику і зв'язці. У японській мові зазвичай виділяють дві граматичні категорії ввічливості. Одна передає відношення того, що говорить до співрозмовника, інша - до осіб, про яких йде мова (семантичний суб'єкт і/або об'єкт дії). В. Алпатов визначає їх відповідно як категорії адресива і гоноратива. Грамматична категорія адресива складається з адресивних і неадресивних форм (грамем). Адресивні словоформи вказують на шанобливе відношення того, що говорить до співрозмовника; неадресивні зазвичай не несуть в собі такої інформації.

У категорії гоноратива можна виділити три групи форм (грамем) : гоноративні (шанобливі), депреціативні (скромні) і нейтральні. Гоноративні форми відносяться до меліоративного типу шанобливого ставлення, коли лексема, наділена комунікативною передпризначеністю, «звеличує» об'єкт шанобливого ставлення. Депреціативні форми представляють пейоративний тип шанобливого ставлення - самоприниження того, що говорить. Нейтральні форми одночасно негоноративні і недепреціативні, вони не несуть ніякої інформації про шанобливе ставлення того, що говорить до семантичного суб'єкта/об'єкту висловлювання. Форм гоноративних і депреціативних одночасно не існує.

Як вже було зазначено вище, в японській мові виділяють диференціальні ознаки, які характеризують значення форм адресива і гоноратива: «вищий – нижчий» і «свій – чужий». Вони визначають відношення того, що говорить до співрозмовника (адресив) або до особи, про яку йде мова (гоноратив). Значення мають соціально-особові стосунки, причому на оцінку цієї особи як «свого» або «чужого» може значною мірою впливати участь в ситуації спілкування інших осіб.

Вживання адресивних форм обов'язкове в розмові з особами, що розглядаються як «вищі чужі» або «рівні чужі». Неадресивні форми використовуються, як правило, по відношенню до співрозмовників «рівним своїм» або «нижчим своїм». І адресивні, і неадресивні форми зустрічаються в спілкуванні з особами, які є по відношенню до того, що говорить «нижчими чужими» або «вищими своїми». Ознаки, що визначають вибір рівня ввічливості, іноді вступають в протиріччя між собою, і японець, таким чином, постійно вирішує в мовному спілкуванні задачу про їх пріоритетність. Особливістю форм категорії адресива в японській розмовній мові є нерегулярність вживання адресивних і неадресивних форм в мові, коли по відношенню до одного і того ж співрозмовника той, що говорить може використати словоформи з адресивним і неадресивним значенням.

Для іменників в японській мові використовується спеціальна ввічлива приставка *o-* (для канго - у варіанті *go-*). Існує також система суфіксів при словах, що означають людей (наприклад, суфікс звичайної міри ввічливості – *сан*).

Нарешті існують і спеціальні слова. Ряд найчастіших дієслівних значень («бути», «йти», «говорити» і т. д.) виражається окрім нейтральних дієслів особливими ввічливо-суб'єктивними і ввічливо-об'єктивними дієсловами: *іу* «говорити» (нейтрально), *оссяру* «говорити» (про шановану особу), *мо:сіагеру* «говорити» (про себе або близьку людину, що звертається до шанованої особи). По ввічливості розрізняються і особисті займенники. Слід зазначити, що усі займенники 2-ої особи не занадто ввічливі, в особливо ввічливих ситуаціях до співрозмовника звертаються в 3-ій особі. Диференційовані також, наприклад, терміни спорідненості : *цума*, *канай* «моя дружина» – *окусан*

«ваша дружина», «дружина шанованої людини» (а також ввічливе звернення до заміжньої жінки).

Будь-які міжособові стосунки вибудовуються залежно від соціального статусу, віку і міри знайомства співрозмовників як в західному, так і в японському суспільствах, і, спілкуючись з ким-небудь тим або іншим чином, усі ми до певної міри намагаємося використати адекватні ситуації мовні звороти, існуючі в рідній мові. Побудова мовного спілкування на основі соціальних або вікових відмінностей між співрозмовниками характерна для мовної взаємодії взагалі, а міра ввічливості при цьому є індивідуально визначуваним параметром, який може бути відсутнім. Виходячи з цього, форми ввічливості можна визначити як найбільш відповідні ситуації і статусу співрозмовників мовні форми, передавальні коректне і шанобливе відношення учасників спілкування один до одного. Причому відповідність мовних форм ситуації визначається як індивідуально, так і культурою, традиціями кожної конкретної країни.

Отже, система граматичних і лексичних форм ввічливості японської мови розвинена дуже сильно і дозволяє детально і диференційоване передавати різноманітні соціальні стосунки, існуючі в японському суспільстві.

Японські дослідники відмічають, що ввічлива японська мова раціоналізувалася і спрощується. Іноді звичайні депреціативні форми вживаються без обмежень відносно будь-яких дій того, що говорить і осіб, що являються для нього «своїми», безвідносно до особи-об'єкту дії. Деякі форми гоноратива виходять із вживання або частенько використовуються в мові в невластивих їм позиціях просто для того, щоб говорити ввічливіше.

Соціально-особові характеристики комунікантів, що визначають ввічливу мовну поведінку в різних ситуаціях спілкування на японській мові, вимагають подальшого вивчення. Відкритим залишається питання впливу на рівень ввічливості мови мовлення і актуальний вибір ввічливих словоформ таких чинників, як мовне комунікативне середовище (усна/письмова мова) і різні форми деперсоналізованого звернення (звернення до аудиторії). Вивчення вищевикладених питань потрібне не лише для отримання інформації про мовний етикет і функціонування форм ввічливості японської мови в реальних умовах, але і для вироблення рекомендацій правильного використання ввічливої мови в конкретній ситуації мовного спілкування.

Література

1. Алпатов В.М. Категории вежливости в современном японском языке / В. М. Алпатов – М. : Наука, 1973. – 152 с. **2. Алпатов В. М.** Япония: язык и общество / В. М. Алпатов. – М. : Ин-т востоковедения РАН, «Муравей», 2003. – 105 с. **3. Васина Н. И.** Японский речевой этикет : учеб. пособ. / Н. И. Васина – М. : Муравей, 2003. – 296 с.

4. Холодович А. А. Грамматические категории уважительности в современном японском языке. Сборник «Японское языкознание» / А. А. Холодович – М., 1979. **5. Федоренко Н. Т.** Японские записи / Н. Т. Федоренко – М. : Сов. писатель, 1966. – 496 с. **6. Якобсон Р. О.** Избранные работы / Р. О. Якобсон. – М. : Прогресс, 1985. – 460 с. **7. Ide Sachiko** Japanese Sociolinguistics' Politeness and Women Language / Ide Sachiko. – *Lingua*. Vol. 57. No 2-4, 1982. – p. 357-385.

Мільченко О. С. Категорії ввічливості в сучасній японській мові.

У статті аналізуються категорії ввічливості в сучасній японській мові, а також основні функції і галузі вживання кейго.

Ключові слова: національний характер, кейго, сонкейго, кендзё:го, нейтрально-ввічливі форми, уті, сото, категорія адресива, категорія гоноратива.

Мильченко О. С. Категории вежливости в современном японском языке.

В статье анализируются категории вежливости в современном японском языке, а также основные функции и сферы употребления кэйго.

Ключевые слова: национальный характер, кэйго, сонкэйго, кэндзё:го, нейтрально-вежливые формы, ути, сото, категория адресива, категория гоноратива.

Milchenko O. S. Categories of politeness in modern Japanese.

This article analyzes categories of politeness in modern Japanese, and also basic functions and spheres of the use of keigo.

Key words: national character, keigo, sonkeigo, kenjougo, neutrally-polite forms, uchi, soto, addressee honorific, referent honorific.

УДК 811.111'373.43:81'25

Ю. В. Михайліченко

**ДО ПИТАННЯ ПРО МЕХАНІЗМ УТВОРЕННЯ
АНГЛОМОВНИХ НЕОЛОГІЗМІВ ТА ЇХ АДЕКВАТНИЙ
ПЕРЕКЛАД**

Кожна мова перебуває в стані перманентного розвитку. Причому періоди її тривалого еволюційного розвитку часом змінюються на більш інтенсивні, близькі до революційних. Люди живуть у світі, якій постійно удосконалюється, тому динамічно збагачують і адаптують мову спілкування до реалій буття, пристосовуючи її для підвищення ефективності комунікаційних процесів, чіткої ідентифікації та класифікації нових предметів, явищ і ситуацій.

Останнім часом, у зв'язку з бурхливим розвитком комп'ютерних технологій і вдосконаленням глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, в англomовних країнах активно триває процес утворення нових слів.

Неологізми (від грець. *neos* – „новий”, *logos* – „слово”) з'являються в мові, по-перше, як власне новотворення — шляхом словотворення на основі наявних у даній мові морфем, переосмислення слова та лексикалізації словосполучення, по-друге, як відносні новотворення — внаслідок запозичення мовних одиниць з інших мов та переходу їх до загальнонародної мови з вузько спеціалізованих сфер.

Метою даної статті є розгляд деяких аспектів формування й особливостей підходу до найбільш адекватного перекладу неологізмів, насамперед, англomовних абревіатур та інших скорочень.

Актуальність теми визначається, з одного боку, зростаючою роллю неологізмів у збагаченні словникової бази англійської мови, з іншого – гострою потребою пошуку шляхів найбільш адекватного тлумачення їх сутності та способів перекладу або ж передачі українською мовою. Переклад скорочень та абревіатур завжди був актуальною темою для вивчення, але протягом останніх десятиліть йому приділяється особлива увага. Саме цей аспект посідає значне місце серед актуальних проблем сучасної вітчизняної лексикології, стає предметом досліджень науковців.

Проблеми скорочених лексичних одиниць як специфічного явища раціоналізації мовленнєвої діяльності та оптимізації мовотворчих процесів привертала увагу багатьох науковців, а саме: Д. Алексеевої, Є. Волошина, О. Медвідя, Р. Могилевського, В. Павлова, О. Палюха, Т. Пайлза, В. Ричкова, М. Сегалю, Л. Чумака, Л. Шеляховського та ін.

Загальновідомо, що скорочення слів є одним з найпоширеніших видів економії мовних ресурсів і має на меті максимальну компресію інформації на лексичному рівні. У результаті скорочення ціле замінюється частиною, що його репрезентує. Причому термінологія вузькоспеціальної лексики, в силу постійного її розвитку та поступового втрачання суто галузевого характеру, разом з переходом до побутово-розмовної та загальнолітературної мови залишається об'єктом досліджень вітчизняних мовознавців

В англomовних країнах останнім часом поширена практика лаконізації багатоскладових лексичних одиниць і фраз номінативного характеру. Це полегшує запам'ятовування довгих назв без потреби їх розгортання та пояснення. Механізми скорочення відіграють домінуючу роль у процесі утворення редукованих форм, які виконують функцію більш раціональних субститутів багатоскладових слів. Таки ж механізми діють при формуванні абревіатур (від лат. *abbreviatio* — скорочую) та акронімів (від грець. *ἄκρος* — „найвищий, крайній” та *ὄνομα* — „ім'я”), складноскорочених слів різного типу. Тож вважається, що в такий спосіб нова лексична одиниця не утворюється, а фактично виникає тільки

особлива її лаконічна форма, яка адекватно абсорбує в себе значення змісту всіх вихідних одиниць.

В англійській мові, питомі слова якої є переважно однодвоскладовими, особливо часто підлягають скороченню багатоскладові слова, тому складові аббревіатури (clippings) є також надзвичайно поширеним типом словотворення. При цьому може скорочуватися будь-яка частина слова. Тип скорочення, який передбачає збереження початкового складу слова при опущенні кінцевого, називається апокопою (від грець. апо - від, і korpein - різати) [1, с. 47].

У сучасній комп'ютерній термінології, наприклад, фахівці використовують значну кількість таких англомовних скорочень. Скорочення може складатися з двох компонентів: PIXEL (picture element), VOCODER (voice coder), трьох: CDI (Customer Data Integration), CMC (Computer-mediated Communication), CPC (cost-per-click), CRM (Customer Relationship Management), чотирьох: ІМНО (In My Humble Opinion), BWTP (Business Web Transaction Processing), OMAP (Open Multimedia Applications Protocol), або ж п'яти компонентів: EPROM – (Erasable Programmable Read-Only Memory), SWIFT (Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication). Скорочення, які складаються з п'яти компонентів, навіть у спеціалізованій літературі зустрічаються дуже рідко.

За визначенням скорочення є ширшим поняттям, ніж акронім або аббревіатура. Скорочення – це такий спосіб словотвору, сутність якого у відсіканні частини основи, що або збігається зі словом, або являє собою словосполучення, об'єднане загальним змістом. Скорочення прийнято класифікувати (за способом реалізації в мовленні) на лексичні й графічні. До лексичних відносять усічені слова (clipped or stump words) й акроніми (initial words or acronyms). Скорочуватися можуть будь-які фрагменти слова, незалежно від морфемних меж.

Абревіатура (від лат. abbreviatio – скорочую, стислий) – це складноскорочені слова, утворені шляхом аббревіації з перших літер або з інших частин слів, які входять до складу назви чи поняття та уживаються в усному мовленні та писемному написанні. Літерні (ініціальні) аббревіатури складаються з початкових літер, звукові — з початкових звуків, складові — з початкових складів кожного слова словосполучення. Крім того, існують також так звані мішані або складні аббревіатури, в яких органічно поєднані початкова частина першого слова і ціле друге, або ж початок першого слова та кінець останнього. Аббревіатури називають також акронімами [2, с. 324].

Щодо змісту дефініції „акронім” у фахівців існують різні погляди. За одними так називають будь-які слова, складені з перших букв чи частин слів у словосполученні, що скорочується, за іншими – лише такі, що вимовляються як цілісні слова, а не як послідовність назв букв.

Акроніми бувають декількох видів: звукові (створені з початкових слів базового словосполучення), буквено-звукові (утворені частково з назв початкових букв, частково з початкових звуків слів словосполучення), бекроніми (їх іноді застосовують у мнемоніці з метою полегшити запам'ятання вихідного слова) та рекурсивні (розшифрування яких, як правило, включає і саму аббревіатуру) [3, с. 211]. Саме тому у вітчизняних фахівців виникають суттєві проблеми при перекладі англомовних вузькоспеціалізованих текстів з використання неологізмів - скорочень.

Як свідчить практика, найбільш адекватна передача англомовних скорочень може здійснюватись таким чином:

повним запозиченням англійського скорочення і відображенням латинськими літерами. Такий засіб широко використовується для передачі номенклатурних позначень. Наприклад, DVD – digital video disk (цифровий відеодиск), в українській мові може бути переданий як DVD;

транслітерацією. Наприклад, скорочення NATO (North Atlantic Treaty Organization) організація Північноатлантичного Договору українською мовою передається як НАТО;

транскрибуванням. Наприклад, скорочення VDS (Virtual Disk Service), служба віртуальних дисків або служба ВДС;

звуко-літерним транскрибуванням. Наприклад, аббревіатура BBC – British Broadcasting Corporation (Британська радіомовна корпорація) передається українською мовою як Бі-Бі-Сі;

перекладу та транскрибування. Наприклад, UNICODE (universal code – універсальне кодування) передається українською мовою як Юнікод;

перекладом повної форми і створенням на його основі відповідного українського скорочення. Цей спосіб полягає в перекладі кореляту англійського скорочення і створенні на базі перекладу відповідно до закономірностей української аббревіації нового скорочення в українській мові. Наприклад, LSI – (large scale integral - велика інтегральна схема) - ВІС.

шляхом експлікації або описового перекладу. Наприклад, CSMA/CA - Carrier Sense Multiple Access/collision Avoidance (колективний доступ за контролем носіїв інформації та вилученням конфліктів).

Але в деяких випадках переклад аббревіатур може значно ускладнюватися через те, що різні за змістом скорочення мають цілком ідентичне написання. Наприклад: DC (direct current) – постійний струм, DC (Direct Connect) - клієнт для мережі Direct Connect (пряме з'єднання), DC (District of Columbia) – Федеральний округ Колумбія (США); AM (air mail) – повітряна пошта, AM (Automated Mathematician) - одна з перших систем штучного інтелекту, AM (Associate Member) – член-кореспондент, AM (Aston Martin) – назва фірми, AM (Armenia) – Армения; BC (British Council), BC (Before Christ) - до народження

Христа, до нашої ери, BC (British Columbia) – Британська Колумбія, BC (basic calculator) — інтерактивний інтерпретатор тощо.

Під час перекладу таких абревіатур визначальним фактором, звичайно, може бути лише контекст оригіналу [4, с. 249].

Іноколи трапляється так, що те або інше скорочення є ще маловідомими неологізмами. У такому випадку перекладачу доцільно зробити декілька речей. Крім того, що необхідно подати скорочений переклад неологізму, треба також повністю розшифрувати його мовою першоджерела. Таке розшифрування може бути застосоване при першому вживанні скорочення, а саме скорочення необхідно взяти в дужки, щоб надалі у тексті вживати саме його, а не розшифрований варіант. Іноді скорочений переклад вживається при першому згадуванні, а його пояснення подається у виносці.

Широко вживаються також і неабревіатурні скорочення. Вони здебільшого складаються з перших літер скороченого слова і є його розмовним або ж офіційним письмовим варіантом. Наприклад, agri – agricultural, ass – assistant тощо. Такі скорочення, як правило, перекладаються повною лексичною одиницею.

Наведені вище приклади демонструють, що в сучасній англійській мові особливо часто підлягають скороченню багатоскладові лексичні одиниці і фрази номінативного характеру.

Механізм скорочень відіграє провідну роль у формотворенні редукованих варіантів існуючих у мові слів та фраз, тому одним із способів вирішення проблем, що виникають у практиків з правильним їх розшифруванням та передачею в мові перекладу, є складання і своєчасне поновлення тематичних англо-українських тлумачних словників. Адже існуючий в Інтернеті за адресою <http://www.homeenglish.ru/Abbreviation.htm> інтерактивний словник англійських скорочень та абревіатур дає відповіді далеко не на всі питання, які виникають при перекладі англомовних текстів.

Здійснений нами теоретичний огляд показав, що найбільш розповсюдженим засобом перекладу абревіатур і скорочень, які вживаються у текстах публіцистичного стилю, за відомим англо-російським словником (за редакцією В.К. Мюллера) та за англо-українським словником (за загальною редакцією Є.І. Гороть) є експлікація, тобто повний переклад, при якому не лише розшифровується скорочення, але й дається його пояснення. Але такий підхід, підкреслимо, варто використовувати лише при перекладі суспільно-політичної літератури. Технічна і спеціалізована потребують особливого підходу.

Література

- 1. Верба Л.Г.** Порівняльна лексикологія англійської та української мов / Л.Г. Верба. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 160 с.
- 2. Комиссаров В.Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб.

для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с. **3. Лилова А. О.** Введение в общую теорию перевода / А. О. Лилова. – М. : Высшая школа, 1995. – 256 с. **4. Карабан В. І.** Посібник-довідник з перекладу англійської літератури на українську мову / В. І. Карабан. – К. : Політична думка, 1997. – 300 с.

Михайличенко Ю. В. До питання про механізм утворення англословних неологізмів та їх адекватний переклад

Стаття присвячена теоретичному огляду основних механізмів формування англословних неологізмів, скорочень і аббревіатур, показує можливі шляхи найбільш адекватного їхнього перекладу українською мовою.

Ключові слова: неологізм, аббревіатура, скорочення.

Михайличенко Ю. В. К вопросу о механизме образования англоязычных неологизмов и их адекватном переводе

Статья посвящена теоретическому обзору основных механизмов формирования англоязычных неологизмов, сокращений и аббревиатур, показывает возможные пути наиболее адекватного их перевода на украинский язык.

Ключевые слова: неологизм, аббревиатура, сокращение.

Mykhailichenko Y. V. To a question on the mechanism of formation of English-speaking neologisms and their adequate translation

Article is devoted to the theoretical review of the basic mechanisms of formation of English-speaking neologisms, reductions and abbreviations, shows possible ways of their most adequate translation into the Ukrainian language.

Key words: a neologism, an abbreviation, an abridgement.

УДК 811.111'373.7:81'367.627

А. В. Юрченко

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ, ЯКІ МАЮТЬ У СВОЇЙ СЕМАНТИЧНІЙ СТРУКТУРІ ЧИСЛІВНИК

Англійська мова має багатотисячлітню історію. У процесі розвитку у ній накопичувалися велика кількість слів та сталих словосполучень, які дозволяли прикрашати та емоційно забарвлювати вислів. Саме так виник такий прощарок у мові, як фразеологія. Знання іноземної мови на високому рівні неможливе без вивчення фразеологічних зворотів, які становлять певні труднощі при опануванні іноземною мовою, тому що сума компонентів фразеологічного звороту не складає загального сенсу

вислову. Іншими словами, кожен елемент тієї чи іншої фразеологічної одиниці абстрагується від свого прямого значення та стає лише частиною загального значення цілого ідіоматичного вислову. Більш того, поглиблене знання фразеології допомагає при читанні неадаптованої художньої та публіцистичної літератури. Не дивлячись на часте використання фразеологізмів в усному та писемному мовленні, проблема їх малої вивченості тим не менш є однією з провідних у лінгвістичній науці.

Вивченням числівників як окремої частини мови, так і як компоненту фразеологічних зворотів займалися В. Брім, Р. Будагов, Ф. Буслаєв, А. Востоков, А. Мещанинов, В. Панфілов, А. Потебня, А. Розенберг, А. Супрун, Ф. Фортунатов и др. Розробці питань теорії фразеології присвятили свої наукові роботи Л. Авксентьев, М. Алефіренко, В. Архангельський, О. Бабкін, Л. Булаховський, В. Виноградов, В. Гак, М. Демський, В. Жуков, Ф. Медведєв, О. Мелерович, В. Мокієнко, Є. Поливанов, З. Попова, Л. Скрипник, В. Телія, Л. Удовиченко. Такі лінгвісти як А. Альохіна, Н. Амосова, М. Басай, Р. Еккерт, О. Кунін, М. Леонідова, С. Скорупка, О. Смирницький приділяли увагу питанням класифікації та особливостей перекладу фразеологізмів англійської мови, займалися способами перекладу фразеологічних одиниць. Серед західних мовознавців слід відзначити Ш. Баллі, Р. Глезер, Л. Сміта та В. Флейшера.

Актуальність проблеми зумовлена значною мовностилістичною вагою лексичних фразеологічних одиниць з елементами числівників у своїй семантичній структурі, а також тим фактом, що серед інших категорій фразеологізмів (колонорімів, фразеологізмів з елементами тварин, рослин і т.д.) вони є менш вивченими.

Метою даної статті є аналіз особливостей англійських фразеологізмів, які мають у своїй семантичній структурі числівники.

Не дивлячись на той факт, що фразеологічні одиниці (далі ФО) залишаються не досить вивченими, є багато вчених, які зробили великий внесок у розвиток фразеологічної науки, запропонували ту чи іншу дефініцію терміна „фразеологічна одиниця” або класифікацію, яка базується на певному принципі або на певній ознаці ФО.

Так, на думку О. Куніна, фразеологічні одиниці, або ідіоми, – це окремосформовані одиниці мови з повністю або частково переосмисленими значеннями [1, с. 23]. У своїй книзі „Курс фразеології сучасної англійської мови” О. Кунін дає дещо інше тлумачення цього терміну, а саме: „...фразеологізми – високо інформативні одиниці мови; ...одна з мовних універсалій, тому що не існує мов, які б не мали фразеологізмів” [2, с. 5].

Л. Архангельський визначає фразеологічну одиницю як існуючу в мові на даному етапі її історичного розвитку постійну комбінацію словесних знаків: граничну або цілісну, що відтворюється у мові її носіїв. Вона заснована на внутрішній залежності її членів, яка складається

мінімум з двох строго визначених одиниць лексичного рівня, що знаходяться у певній послідовності [3, с. 90].

О. Ахманова дає наступне визначення фразеологічної одиниці – „...словосполучення, у якому семантична монолітність (цілісність номінації) має визначальну роль у структурній роздільності його складових елементів, внаслідок чого воно функціонує у складі речення як еквівалент окремого слова” [4, с. 504].

Т. Арбекова розглядає фразеологічну одиницю (фразеологізм) як „сполучення слів з низьким показником комбінаторності, який є обумовленим структурно-семантичними особливостями компонентів (або одного з них), або особливим характером відношення словосполучення до дійсності, а також сполученням двох факторів” [5, с. 98].

На думку Р. Глезер (R. Gläser), фразеологічна одиниця – це лексикалізована одиниця, відтворювана білексемна або полілексемна група слів, яка має широке використання та відносну синтаксичну та семантичну стабільність. На її думку, ця одиниця може бути ідіоматизована та нести конотації або виконувати емпатичну чи підсилюючу функцію у тексті [6, с. 125].

А. Рожо (A. Rojo) вважає, що, ФО визначаються згідно з двома основними критеріями: стійкість та ідіоматичність [7, с. 129].

Розглядаючи дану категорію фразеологічних зворотів, слід приділити особливу увагу числівнику. Числівник як елемент фразеологізмів англійської мови є їх ядром, тобто він виконує функцію формування змісту. Іншими словами, найголовніший критерій, який впливає на загальний зміст ФО, на ті відтінки, які містить в собі ФО як у певному контексті, так і поза ним. Коли мова йде про числівник як компонент ФО, то усі його якості та ознаки як частини мови грають дуже важливу роль. Маючи граматичні характеристики, які не менш важливі у ФО, числівник виконує ще й так звану символічну функцію. Тобто, ФО, які містять у своїй семантичній структурі числівник, являють собою дуже цікавий об'єкт для дослідження через те, що вони поєднують у собі як граматичні та морфологічні ознаки, так і симбіоз різних уявлень про число, його символіку, що, у свою чергу, безпосередньо віддзеркалює культуру народу та його вірування.

Важливим питанням залишається також полісемія ФО, тобто наявність більш ніж одного значення в одній ФО. Полісемія слів – особливо в англійській мові – явище дуже розповсюджене і зараз не здається чимось неприродним. Стосовно багатозначності фразеологізмів слід сказати, що ця проблема ще недостатньо вивчена, і вчені-лінгвісти не дійшли висновку, чому ФО набувають декілька значень. Тож, полісемія вважається однією з семантичних особливостей фразеологізмів англійської мови, які містять у своїй семантичній структурі числівник.

Д. Розенталь вважає, що більшість фразеологізмів характеризується однозначністю: вони мають лише одне значення, їх

семантична структура досить монолітна. Але існують фразеологізми, які мають декілька значення [8, с. 129]. Наприклад: ФО *be one fold* має два значення: 1) бути простим, нескладним; 2) бути відвертим. Як ми бачимо з наведеного прикладу, ФО має досить різні значення. Інший приклад: *the first lady* (або *the First Lady*) має взагалі три основні значення: 1) перша леді, жінка президента Сполучених Штатів Америки; 2) жінка голови будь-якої держави; 3) жінка, яка займає керуюче положення. З цього прикладу видно, що значення даної ФО мають дещо інше, але відрізняються один від одного.

У складі ФО числівник може бути:

– порядковим. Як приклад можна привести наступні ФО: *of the first water* – бути найкращої якості; *the fourth estate* – „четвертий стан”, преса, журналісти (*трьома станами в Англії вважаються: народ, духовні лорди і лорди світські*) і так далі;

– кількісним. Наприклад: *one side of the coin* (або *medal*) – один бік медалі, один бік питання або проблеми; *be in/of two minds* – бути неспроможним щось вирішити;

– дробом: *half the time* – інколи;
числівником частоти. Наприклад: *all at once* – несподівано; *once and for all* – врешті решт;

– мультиплікативним. Один із прикладів: *threefold purpose* – скриті наміри;

Окрім того, до складу однієї ФО може входити два числівники. Прикладом такої структури можуть бути:

– *four eyes see more than two* – одна голова добре, а дві краще; розум добре, а два ще краще;

– (*it is*) *six of one and half a dozen of the other* – (це) одне й те ж саме, різниця лише у назві;

– *nine times out of ten* – дев’ять шансів з десяти, як правило.

Іншою особливістю числівника як компонента ФО англійської мови є його здатність входити до складу слова – іменника. Кількість ФО з такими числівниками не є великою. Як приклад ми приводимо наступні ФО:

– *eleventh-hour agreement* – згода, зроблена в останній момент;

– *a four-letter man* – жахливий суб’єкт;

– *neat as ninepence* – чистий, акуратний;

– *a twice-told tale* – стара історія, щось, що дуже часто повторюється і через це дуже добре відоме;

Більш того, окремо слід сказати, що ФО, трансформуючи певну інформацію у процесі комунікації, створюють вербальні образи картини світу. Наявність та використання числівників у фразеологізмах, безумовно, допоможе у збагненні окремих фрагментів картини світу.

Цікавою особливістю фразеологізмів, які містять у своїй структурі числівник, є, по-перше, те, що він, числівник, являє собою одиниці, які не мають прямого, або конкретного числового вираження: числа в них є

символами, знаками для загальної категоріальної семантики числа, виражаючи різні поняття. Через це числівники, незалежно від їх розряду (порядкові чи кількісні і так далі), залишаються у ФО найменуванням символу кількості, як лексеми, за допомогою яких визначається перевага тієї чи іншої числової структури. Це стосується не тільки англійської мови та її фразеологізмів, а й кожної мови.

По-друге, найважливішим виявляється той факт, що числівник, виступаючи найменуванням певних чисел, дозволяє побачити в кожній мовній культурі те, які числові моделі для неї більш переважні, а які зовсім не використовуються. Тим самим, переважне використання числівників, які означають те чи інше число, актуалізують саме культурну й сакральну конотації, зафіксовані мовною практикою.

Стосовно англійської мови найбільш уживаними числівниками, які являють собою компоненти фразеологізму, є: один, два, три, чотири, дев'ять та дванадцять.

Основний круг числівників, які зустрічаються у фразеологізмах, є специфічним для кожної мови, тому фразеологія вимагає доброго знання історії та побуту даної країни, точного та вільного володіння реаліями мови, також вона пов'язана з традиціями, культурою, психологією та психологічними особливостями народу-носія. Через це в англійській мові є природним той факт, що різні числівники використовуються у різній кількості і мають різну семантичну окраску. Числа та числові набори предметів та понять як в англійській мові, так і в будь-якій іншій мають ще й додаткові, символічні та ритуальні значення, які віддзеркалюють певну традицію. З цього витікає той висновок, що логічна категорія числа, логічні якості числа лежать в основі його філософії, сакралізації та містики та пояснюють традицію використання сталих словосполучень, які містять числівник. Крім того, саме логічна категорія числа лежить в основі функціонування числа як „величини”.

Таким чином, число – це найскладніша структура, різні аспекти якої можуть проявлятися лише через мовну репрезентацію. Беручи до уваги саме цей факт, можна зробити висновок, що числівники, які увійшли до складу ФО англійської мови віддзеркалюють своє символічне значення. Вивчаючи ФО, компонентом яких є числівник, їх етимологію та структуру, ми дійшли висновку, що такі фактори, як релігійні погляди, менталітет, вплив та взаємодія культур, символіка, є вирішальними для формування змісту тієї чи іншої ФО.

Враховуючи популярність досліджень в області фразеології, перспективу подальшого розвитку проблеми ми вбачаємо, перш за все, у більш поглибленій класифікації фразеологічних зворотів, які містять у своїй семантичній структурі числівник. Доцільним є також подальше вивчення особливостей перекладу фразеологічних одиниць.

Література

1. **Кунин А.** English Idioms. Английские идиоматические

выражения: Справочное пособие для старших групп ФЗС, рабфаков и техникумов / А. Кунин. – М. – Л. : Высш. шк., 1993. – 342 с. **2. Кунин А.** Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., перераб. / А. Кунин. – М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр „Феникс”, 1996. – 381 с. **3. Архангельский В. А.** Устойчивые фразы в современном русском языке / В. А. Архангельский. – Ростов н/Д.: изд-во Рост. ун-та, 1964. – 315 с. **4. Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Изд-во „Советская энциклопедия”, 1969. – 608 с. **5. Арбекова Т. И.** Лексикология английского языка / Т. И. Арбекова. – М. : „Высшая школа”, 1977. – 240 с. **6. Gläser R.** The Stylistic Potential of Phraselological Units in the Light of Genre Analysis // Phraselogy. Ed. A. P. Cowie. – Oxford: Clarendon Press, 1998. – 560 p. **7. Rojo A.** Step by Step: A Course in Contrastive Linguistics and Translation / Ana María Rojo López. – Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2009. – 376 p. **8. Розенталь Д. Э.** Современный русский язык / Д. Э. Розенталь. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 365 с.

Юрченко А. В. Фразеологічні одиниці англійської мови, які мають у своїй семантичній структурі числівник

У статті висвітлено основні структурні особливості фразеологізмів англійської мови з елементом „числівник”, наводяться приклади, аналізуються особливості сталих словосполучень даної категорії.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, числівник, семантична структура, число, категоріальна семантика числа.

Юрченко А. В. Фразеологические единицы английского языка, которые имеют в своей семантической структуре имя числительное

В статье рассматриваются структурные особенности фразеологизмов английского языка с элементом „имя числительное” и их перевод, приводятся примеры, анализируются особенности устойчивых словосочетаний данной категории.

Ключевые слова: фразеологическая единица, имя числительное, семантическая структура, число, категориальная семантика числа.

Urchenko A. V. Phraseological Units of English Language with the Numeral in their Semantic Structure

In the article the commonest peculiarities of phraseological units of English language with the element „Numeral” are regarded, the examples are given, the peculiarities of the set expressions of the given category of phraseological units are analyzed.

Key words: phraseological unit, numeral, semantic structure, number, categorical semantics of a number.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

УДК 378.016:811:111

Е. Ю. Батальщикова

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сьогодення ставить перед молоді людиною нові вимоги: вміння аналізувати, усвідомлювати свої можливості, робити власний вибір; вміти не впасти у відчай у випадку невдачі, а виходячи із нових умов, ставити перед собою нові цілі і досягати їх; вміти робити щось краще за інших, віддаватися справі на 100%.

Ці вміння, на нашу думку, можуть бути розвинуті завдяки цілеспрямованій роботі направленої на формування рефлексивної позиції, необхідної для вчителя особистісно орієнтованої школи, який буде своє спілкування з учнями на засадах інтерактиву.

Проблема значення рефлексії в процесі формування особистості широко вивчалася представниками різних галузей науки: психології, філософії, соціології, педагогіки.

У межах педагогіки рефлексія досліджувалась К. Вербовою, І. Ісаєвим, І. Казімірської, Б. Ковалевим, С. Кондратьєвою, В. Кривошеєвим, Ю. Кулюткіним, Л. Перміною, Є. Петрушихіною, В. Сластьоніним, Г. Сухобською та ін. Висновок, що впливає з досліджень названих авторів, такий: якщо аналізувати педагогічний процес у контексті “суб’єкт-суб’єктної парадигми” (А. Бодалев, Г. Ковальов та ін.), то результативність взаємодії педагога з тими, хто навчається, значно підвищується завдяки рефлексивним процесам [1, с. 25].

Метою статті є розкрити сутність поняття рефлексії та можливості розвитку рефлексивних вмінь під час фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Слово рефлексія походить від латинського reflexio – звернення назад. Словник іноземних мов визначає рефлексію як розміркування, самопізнання, самовладання. Це форма теоретичної діяльності людини, яка направлена на пізнання його власних дій та її законів [2, с. 433].

В соціальній психології рефлексією називають усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню [3]. У сучасній педагогічній науці під рефлексією зазвичай розуміють самоаналіз діяльності і її результатів [4; с.19].

Рефлексія (лат. - роздум про свій внутрішній стан) - повернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, умінь посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, у тому числі і самого

себе. Іншими словами це механізм подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. Цими суб'єктами можуть бути як люди, так і різні «Я»: «Я» - що пізнає і «Я» -пізнане, «Я», що спостерігає одночасно з «Я» - що пізнає і «Я» - пізнаним. Художня література, поезія мають багато зразків рефлексії, коли герої думають за інших або розмірковують про самого себе [5].

Розмірковування о сутності рефлексії йдуть з глибини століть: ще Дж. Локк розглядав рефлексію, як здатність людини „пізнавати власну розумову діяльність так же, як ми пізнаємо зовнішні предмети”. Потім ця здатність знайшла своє відображення у працях П. Тейяра, як виключно людська ознака, що характеризується тим, що людина вже „не просто знає, а знає, що знає”.

Таким чином, рефлексія – це вміння людини усвідомлювати те, що вона робить, аргументувати та обґрунтовувати свою діяльність [6].

Одним із критеріїв готовності студентів до вчительської праці, на нашу думку, є сформованість рефлексивної позиції.

Рефлексивна позиція реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе.

Є різні способи здійснення рефлексії: рефлексія окремих етапів заняття; рефлексія наприкінці заняття, теми – поступовий перехід до внутрішньої рефлексії.

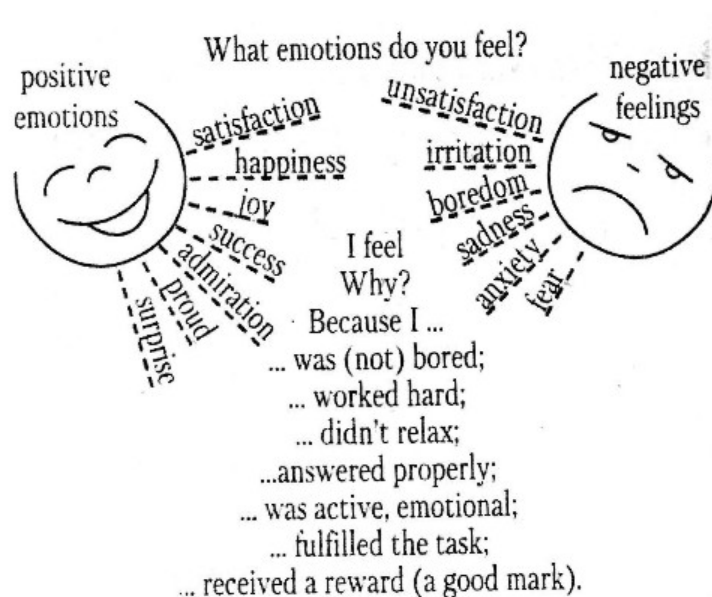
Л. Соколова визначає наступну класифікацію видів рефлексії [4, с.19]:

1. рефлексія настрою та емоційного стану;
2. рефлексія змісту навчального матеріалу;
3. рефлексія діяльності.

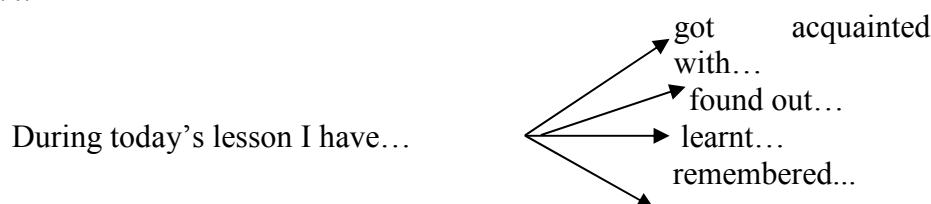
Існують різні прийоми проведення того чи іншого виду рефлексії. Викладачі фахових дисциплін, і насамперед англійської мови, мають проводити цілеспрямовану роботу щодо формування рефлексивної позиції у студентів. Таким чином, ми вважаємо за необхідне знайомити студентів з різними прийомами проведення вищезазначених видів рефлексії під час фахової підготовки.

В процесі ознайомлення студентів з прийомами рефлексії настрою та емоційного стану, ми пропонуємо використання прийому „Які емоції ти відчуваєш?”. На перших етапах застосування цього прийому викладач пропонує студентам опорний конспект та заохочує їх до власної творчості.

Які емоції ти відчуваєш?



Під час здійснення рефлексії змісту навчального матеріалу, студентам можна запропонувати прийом *Незакінченого речення*:



Можливі різні варіанти речень пов'язаних з тематикою заняття.

Цікавим, на наш погляд, є також прийом рефлексії у формі *Сіквейна (п'ятивірша)*, який є моментом з'єднання старого знання з новим – обміркованим, пережитим:

- перший рядок – назва теми;
- другий рядок – опис теми у двох словах: ознаках, прикметниках;
- третій рядок – опис дії у рамках теми трьома словами;
- четвертий рядок – фраза з чотирьох слів, яка вказує на відношення до теми;
- останній рядок – синонім, який повторює суть теми.

Наприклад: John Lennon
Persistent, talented
Looked for, loved, wrote
Changed pop music forever
The king of music

У цьому підсумку студенти поєднують та узагальнюють свої враження та знання.

Сучасні освітні технології вимагають від учня (студента) не тільки вміння аналізувати зміст матеріалу, але і вміти усвідомлювати засоби та прийоми своєї роботи, вміти зробити правильний вибір. Студент, який володіє рефлексією питає себе „Що я зробив? З якою метою? Який результат я отримав? Який варіант кращий?”.

Метою даного прийому є усвідомлення студентами, що процес роботи є не менш важливим ніж результат і він має бути вибудований у логічній послідовності. У випадку невдачі, студент може визначити на якому етапі була зроблена помилка і на що треба звернути увагу наступного разу.

Для формування у студентів вищезазначених вмінь вважаємо доречним застосування наступних прийомів рефлексії діяльності: робота з використання алгоритму (послідовності). Наприкінці вивчення теми студентам доречно запропонувати завдання колективного проекту з пам'яткою, де зазначена послідовність виконання, описані дії та смислові опори, яких вони мають дотримуватися. Наступного разу, працюючи над проектом, таку пам'ятку студенти мають робити самі.

В умовах нового часу – коли на перший план при соціальній адаптації виходять такі вміння як співробітництво, вміння працювати у команді, приймати спільне рішення – важливим є навчити майбутніх педагогів колективній або груповій рефлексії. Для реалізації цієї задачі ми рекомендуємо пропонувати студентам по завершенню групової роботи проаналізувати рівень їх комунікації. Таким чином, аналізу піддавався не тільки зміст виконаного завдання, але і якість групової роботи. Один із членів групи отримує схему „Алгоритму спостереження за спілкуванням членів групи під час спільної діяльності” (розроблений Т.Пасман) [4, с. 25].

Алгоритм спостереження

- 1) Як спілкування під час роботи впливало на виконання завдання?
 - робило його більш ефективним;
 - гальмувало виконання завдання;
 - не дозволило точно виконати завдання, але сприяло налагодженню контактів;
 - дозволило виконати завдання, але зіпсувало стосунки у групі;
- 2) На якому рівні, у більшій мірі, відбувалося спілкування у групі?
 - обмін інформацією;
 - взаємодія;
 - взаєморозуміння;
 - було рівномірно задіяні всі рівні;
- 3) Комунікативні труднощі якого характеру зазнавали члени групи при виконанні завдання?
 - брак інформації;

- нестача засобів комунікації (мовних зразків, текстів та ін.);
 - труднощі у спілкуванні;
- 4) Який стиль спілкування був домінуючим?
- зорієнтований на людину;
 - зорієнтований на виконання завдання;
- 5) Чи збереглася єдність групи під час виконання завдання?
- у групі була збережена єдність та партнерські відносини;
 - єдність групи під час роботи була порушена;
- 6) Хто або що відіграло вирішальну роль у тому, трапилося у групі?
- лідер, який з'явився під час роботи;
 - небажання налагодити контакт у більшості членів групи;
 - нерозуміння задачі поставленої для спільної роботи;
 - завдання виявилось нецікавим (занадто важким).

Важливим є дати зрозуміти майбутнім педагогам, що застосовані прийоми рефлексії – це не самоціль, а підготовка до постійної внутрішньої рефлексії, що, на думку А.Соколової, сприяє розвитку трьох важливих якостей, які необхідні для людини ХХІ сторіччя: самостійність, винахідливість та конкурентоспроможність.

Сформована рефлексивна позиція надасть студентам можливості аналізувати і оцінювати власну професійну діяльність, роботу колег та учнів; правильно складати план корекції у подальшій роботі з учнями, бути об'єктивними і критичними у самооцінці.

Неможливо навчити інших тому, чого не вмієш сам і неможливо розвинути у учнів ті якості, які не розвинуті у самого педагога. Таким чином, ми вважаємо, що задача майбутнього педагога полягає у тому, щоб оволодіти цими якостями самому і допомогти учням розвинути їх у себе.

Перспективи подальших наукових розробок у даному напрямку бачаться нам у розробці рекомендацій для майбутніх вчителів щодо розвитку рефлексивних вмінь учнів на різних етапах навчання у середній загальноосвітній школі.

Література

1. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией / В.В. Краевский // Педагогика. – 1994. – №6. – С. 24 – 31. **2. Словарь** иностранных слов / под ред. А. Г. Спиркина. – 13-е изд. – М. : Рус. яз., 1986. – 608 с. **3. Социологический** энциклопедический словарь : на рус., англ., нем., фр. и чеш. яз. / ред.-координатор Осипов Г. ; Ин-т соц.-полит. исслед. Рос. акад. наук ; Ин-т социологии Рос. акад. наук. – М. : НОРМА, 2000. – 488 с. **4. Соколова Л. А.** Рефлексивный компонент

деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся / Л. А. Соколова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 19 – 26.

5. Рябченко Ю. І. Рефлексія як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Ю. І. Рябченко. – Режим доступу: <http://centrro.at.ua/publ>.

6. Исмаглатова В.М. Развитие рефлексивных способностей учащихся на уроках английского языка [Електронний ресурс] / В. М. Исмаглатова. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/513431>

Батальщикова Е. Ю. Формування рефлексивної позиції в процесі викладання іноземних мов

Стаття розкриває сутність поняття рефлексії та можливості розвитку рефлексивної позиції під час фахової підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна позиція, рефлексія емоційного стану, рефлексія змісту навчального матеріалу, рефлексія діяльності.

Батальщикова Э. Ю. Формирование рефлексивной позиции в процессе преподавания иностранного языка

Статья раскрывает сущность понятия рефлексии и возможности развития рефлексивной позиции во время предметной подготовке будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, рефлексия эмоционального состояния, рефлексия содержания учебного материала, рефлексия деятельности.

Batalshchicova El. Yu. Forming of reflexive position in the process of foreign language learning

The article deals with the basic concept of reflection and the opportunities of developing reflexive position in the process of training future foreign language teachers.

Key words: reflection, reflexive position, reflection of emotional state, reflection of the lesson content, reflection of process.

УДК 373.016:811.111

О. В. Васильєва

**ОПОРНІ СХЕМИ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ГРАМАТИЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію змісту іншомовної освіти в Україні. Мова виступає як засіб пізнання картини світу, залучення до

цінностей створених іншими народами. Сьогодні знання іноземної мови – пріоритетне завдання не тільки для учнів, студентів, учителів, але й для кожного, хто вважає себе освіченою людиною. Знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу [1, с. 4].

Невід'ємною складовою вивчення іноземної мови є опанування її граматичної системи. Граматика – це система об'єктивно діючих правил утворення слів і сполучення слів у реченні. Основною метою навчання граматики іноземної мови у середній школі є формування в учнів мовленнєвих навичок. У зв'язку з цим істотне значення має питання відбору граматичного матеріалу, достатнього для реалізації комунікативних цілей навчання в межах вимог, передбачених програмою. У навчанні іноземних мов на початковому етапі велику роль відіграє використання наочних посібників-малюнків, картин, таблиць, схем. Засвоєння граматичного матеріалу викликає багато труднощів, але одним із найбільш ефективних способів формування англійської граматичної компетенції можна вважати використання опорних схем з вивчення тієї чи іншої граматичної категорії [2].

Проблема формування в учнів граматичної мовної компетенції знаходить своє відображення в наукових розвідках як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Серед досліджень вітчизняних науковців варто звернути увагу на роботи І. Богданової, О. Коваленко, Д. Мацько, С. Ніколаєвої, Н. Складенко та ін. Серед зарубіжних, зокрема російських – на роботи І. Артемової, І. Берман, А. Кравченко, С. Лисенкової, Р. Міньяр-Белоручевої, П. Сисоєвої, Т. Стеценка, С. Фандюшиної, Н. Фоміної та ін. Так, Н. Складенко вивчає можливості систематизації повторення іншомовного граматичного матеріалу в середній і старшій школі. Проблема засвоєння видо-часової системи англійської мови стала предметом наукового пошуку А. Кравченко.

Як бачимо, проблеми формування граматичної мовної компетенції учнів та використання опорних схем у навчанні іноземної мови ґрунтовно висвітлюється у роботах вчених різних країн. Але, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема впровадження опорних схем у навчання молодших школярів граматиці англійської мови є недостатньо розробленою на теоретичному та методичному рівні.

Мета статті – теоретично обґрунтувати важливість впровадження опорних схем у навчання молодших школярів граматичних явищ англійської мови.

У методиці навчання іноземної мови під граматику розуміють предмет, за допомогою якого засвоюють правила будови мови. В загальноосвітніх навчальних закладах вивчаються не всі граматичні явища англійської мови, а спеціально відібраний граматичний мінімум. Оволодіти граматику означає навчитись застосовувати відповідні правила на практиці. Володіння правилами передбачає практичну діяльність, оскільки лише через діяльність їх можна засвоїти. Опора на правила забезпечує безпомилкове мовлення, що дуже важливо у період

формування навичок, особливо це стосується початкового етапу навчання. Процес оволодіння граматичними явищами мови будується як процес постійного оволодіння граматичними діями й операціями. Кожна граматична дія повинна засвоюватися послідовно тобто поетапно. Серед етапів роботи над граматичними одиницями виділяють: 1) ознайомлення й усвідомлення їхнього значення та форм; 2) тренування їхнього практичного використання за допомогою опор; 3) застосування на репродуктивному рівні, на основі механізму аналогії; 4) застосування на продуктивному рівні [3, с. 63].

У навчанні іноземним мовам на початковому етапі велику роль відіграє використання схем, таблиць, умовних позначень, символів (сигналів), які широко використовуються і в навчанні граматиці. Символічне зображення слів і словосполучень сприяє швидкому і міцному запам'ятовуванню досліджуваного матеріалу. Функціональне значення символу в навчанні граматиці і формуванні граматичних навичок полягає в тому, що він виступає засобом концентрації матеріалу. Наведемо приклади: схема граматичних сигналів 3-ї особи однини дієслів у Present Simple (рівень словоформи) матиме такий вигляд:

□ △	□ ▲	□ ◆
gets	goes	washes
puts	opens	dresses
writes	snows	watches

Прямокутник означає першу форму дієслова, білий трикутник – звуковий граматичний сигнал [s], чорний – [z], ромб – [iz].

Схема граматичних сигналів спеціального запитання у Present Simple(рівень фрази):

△ ○ □ ○
Where do you live?

Трикутник означає питальне слово, маленьке коло – допоміжне дієслово, квадрат – підмет, велике коло – першу форму смислового дієслова.

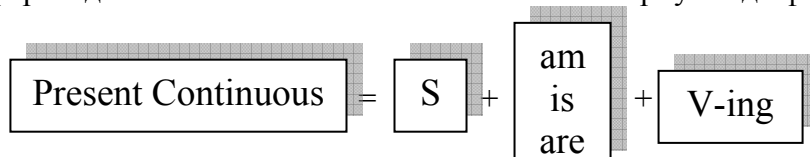
Коли потрібно пояснення «запитання до підмета», то сигнал питального слова у схемі співпадає з сигналом підмета [3, с. 75]:

△ □ ○
Who live here?

Опорні схеми – це засоби, які є згустком найнеобхіднішої інформації. Вони дають змогу вибудувати систему певного блоку змісту, полегшуючи одночасно розуміння його структури і сприяючи логічному впорядкуванню засвоєного матеріалу. Поеднання слова вчителя з опорним сигналом, схемою, таблицею уже під час первинного сприйняття знань забезпечує логічну обробку, встановлення узагальнених зв'язків між новим і раніше вивченим матеріалом, своєрідну „упаковку” їх в якомога економнішу схему, кожний символ якої може слугувати сигналом для актуалізації великого обсягу навчального матеріалу, орієнтацією на закріплення основних знань і

способів оперування ними. Як показує практика, використання опорних схем на різних етапах навчання формують уміння та навички узагальнення й систематизації знань, розвитку логічного мислення, критичного осмислення програмного матеріалу [4, с. 169]. У методичній літературі зазначено, що опорні схеми не мають строго визначених вимог щодо форми їх подачі, отже тут відкривається широке поле творчої діяльності. Створюючи свої опорні сигнали, можна закодувати один і той самий текст у різному вигляді, але результат буде один – створені змістові опори допомагають засвоїти великий обсяг матеріалу та збільшують мотивацію до навчання [5; 6].

Дослідження професора П. Гальперина в області формування розумових дій показали, що в процесі оволодіння розумовими діями (у тому числі граматичними) спочатку розгорнуте словесне формулювання піддається "згортанню", у результаті чого у свідомості фіксуються тільки опорні "віхи" засвоєної дії. Без такого "згортання" первісне формулювання може так і не перейти у внутрішній план (знання). Отже, "згортання" правил доцільно здійснювати шляхом перекладу словесних формулювань у структурні формули. Так, наприклад, опис особистої форми дієслова в Present Continuous можна "згорнути" до формули:



де S – підмет, а V – основа інфінітива. Використання формул дозволяє наочно провести узагальнення матеріалу [7, с. 115].

В навчанні дієслову використовують схему, яку називають "шкала часів" для пояснення співвідношення між часовими формами. "Момент говоріння" (сьогодення час) позначається на шкалі нулем. Дії, що вчинилися до цього моменту, відкладаються з лівої сторони шкали (-?), дії, що вчиняться в майбутньому – із правої (+?) [8, с. 182].

Тоді дія, виражена, скажемо, у часі Future Indefinite, може бути наочно представлена на шкалі в такий спосіб:

Past -?	Present 0	Future +?
------------	--------------	--------------

Для того щоб успішно орієнтуватися у видо-часових формах дієслів можна користуватися таблицею, яка складається з послідовності часових форм, за допомогою якої учні набувають умінь швидко утворювати всі ці конструкції. У такій таблиці часи виконання дій – PAST, PRESENT і FUTURE розміщені по вертикалі; групи дієслівних часів, що виражають характер дій: INDEFINITE, CONTINUOUS, PERFECT і PERFECT CONTINUOUS – по горизонталі. При цьому кожна клітинка таблиці зберігає інформацію про основні опорні слова-індикатори, які вказують на час та спосіб його утворення у активному та пасивному станах [9].

	PAST	PRESENT	FUTURE
INDEFINITE	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> V_2 did + V₁ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <i>was/were</i> V_3 </div> yesterday, ... ago, last..., the other day, the day before yesterday	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> $V_1(s)$ do/does + V₁ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <i>am/is/are</i> V_3 </div> every ..., usually, always, often, seldom, sometimes, at ...o'clock, once (twice)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> will + V₁ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <i>will be</i> V_3 </div> tomorrow, the day after tomorrow, next..., soon, in a (week)
CONTINUOUS	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> was/were V_{ing} </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <i>was/were</i> <i>being</i> V_3 </div> at...o'clock yesterday, while, the whole (evening), from...till yesterday, when I (came)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> am/is/are V_{ing} </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <i>am/is/are</i> <i>being</i> V_3 </div> now, It's...o'clock Look!, Listen!, at this moment,	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> will be + V_{ing} </div> at...o'clock tomorrow, when I (come)
PERFECT	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> had + V₃ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <i>had been</i> V_3 </div> by...o'clock yesterday, ... before (Past Ind), by...o'clock, (Past Ind) after ...	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> have/has + V₃ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <i>have/has</i> <i>been</i> V_3 </div> this (morning), today lately, ever, since, yet, for, recently, never, before, already, so far, still, just	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> will have + V₃ </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <i>will have</i> <i>been</i> V_3 </div> by...o'clock tomorrow, by...o'clock
PERFECT CONTINUOUS	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> had been + V_{ing} </div> since, for, all ... (by the time when...)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> have/has been + V_{ing} </div> since, for, all ...	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> will have been V_{ing} </div> since, for... (by the time when...)

Схожа побудова таблиці зустрічається у багатьох навчальних посібниках. Та ефективніше буде запропонувати учням заповнити цю схему живими зразками-асоціаціями, представивши її у вигляді “будиночка англійської граматики”, у якому час дії виконує роль “під’їзда”, а її характер – “поверхів”, звертаючи увагу на те, коли (в минулому (PAST), теперішньому (PRESENT) чи майбутньому (FUTURE)) та як відбувається дія (“факти” (INDEFINITE), “процеси” (CONTINUOUS), “результати” (PERFECT) и “результати процесів” (PERFECT CONTINUOUS)). Запропоновані характеристики є умовними, оскільки не відображають всіх аспектів, але дозволяють опанувати сутність використання видо-часових форм дієслів.

Дитячий розум винахідливий та асоціативний, вчителю залишається тільки направити та контролювати хід його роздумів. Для того, щоб “будиночок” став “рідним” для кожного, запропонуйте учням уявити кожну клітинку граматичного будиночка як живий елемент – побачити її, почути та відчути. Дуже важливо зробити схему самому, замислившись над принципом її побудови. Кожен учень знайде свої асоціації, які допоможуть йому розпізнати тип та характер часів, що вивчаються. Хтось уявить себе учасником процесу, дехто побачить систему картинок, наприклад, як черв’ячок з’їдає яблуко, а хтось знайде окремі сюжети для даного часу. Наприклад, PAST CONTINUOUS як час детективів (“А чим ви були зайняті вчора о 5?”) чи PRESENT PERFECT як візит до лікаря зі зламаною рукою (“Ось, сумний результат”).

Таким чином, кожний учень знайде для себе свої власні образи того чи іншого часу. Поступово діти оволодіють навичками роботи із “будиночком англійської граматики”, заповнення стане звичним, вони без труднощів зможуть назвати будь-яку клітинку та знайти потрібне місце для заданої часової форми. Відбувається це закономірно, тому що учні самостійно узагальнюють різні часові поняття в логічну систему, як би вирішуючи кросворд, при цьому непомітно включаючись в сам механізм дієвідміни, що приносить не тільки користь, але і радість. Допомагає запам’ятовуванню і те, що клітинки “будиночка” заповнюються поступово і кожна дієслівна форма має своє місце. Багатоповерхові форми чужої мови перестають бути абстракцією, вони наочно асоціюються з легко споруджуваним “будиночком англійської граматики” [9].

Як показує досвід у процесі навчання іноземним мовам, використання символів та структурних формул полегшує учням як засвоєння, так і запам’ятовування граматичних явищ, тому що дозволяє наочніше представити їхні компоненти. Використання опорних схем не виключає, а припускає активну розумову діяльність учнів, в основі якої лежить єдність аналітичної і синтетичної форм мислення. Подібного роду символічні наочності допомагають дитині досить швидко згадати заучені фрази, невеликі речення та мовні кліше, що, в свою чергу, сприяють формуванню граматичних навичок та їхньому активному використанню у мовленні.

Література

- 1. Коваленко О.** Знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу / О. Коваленко // English : language and the culture. – 2011. – № 1. – с. 4 – 10.
- 2. Фандюшина С. В.** Использование опорных конспектов на младшем этапе обучения иностранному языку / С. В. Фандюшина / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/506833/>.
- 3. Методика** викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах : підручник / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328с.
- 4. Калмыкова З. И.**

Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с. **5. Шаталов В. Ф.** Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – М.: Просвещение, 1980. **6. Лысенкова С. Н.** Методом опережающего обучения / С. Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. **7. Гальперин П. Я.** Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М., 1985. – 230 с. **8. Берман И. М.** Методика обучения иностранному языку / И. М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 340 с. **9. Фомина Н. В.** Стратегия освоения грамматического правила на примере изучения видовременных форм глаголов английского языка / Н. В. Фомина, И. Л. Артемова / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.pligin.ru/articles.html.

Васильєва О. В. Опорні схеми у навчанні молодших школярів граматиці англійської мови.

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню важливості впровадження опорних схем у навчання граматики англійської мови молодших школярів. У статті наводяться приклади різноманітних опорних схем для навчання граматики на початковому етапі.

Ключові слова: граматика англійської мови, опорні схеми, молодші школярі.

Васильева О. В. Опорные схемы в обучении младших школьников грамматике английского языка.

Статья посвящена теоретическому обоснованию необходимости внедрения опорных схем в обучение грамматике английского языка младших школьников. В статье приводятся примеры разнообразных опорных схем для обучения грамматике на начальном этапе.

Ключевые слова: грамматика английского языка, опорные схемы, младшие школьники.

Vasil'eva O. V. Basic Schemes in Teaching Younger Students English Grammar.

The article deals with the problem of use basic schemes in teaching younger students English grammar. The examples of different schemes for teaching grammar in primary school are also given.

Key words: English grammar, basic schemes, younger

УДК 373.5.016:811.111

Т. С. Гладиш

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ

Знання іноземних мов, зокрема англійської, сьогодні має надзвичайно важливе значення. Політичні реформи, спрямовані на виведення економіки та культури України на якісно новий рівень, зумовлюють зростання потреби у спілкуванні та співпраці між країнами й народами з різними мовами та культурними традиціями. Сучасний стан міжнародних зв'язків України, її вхід до європейського та світового простору пропонують розглядати іноземну мову, як важливий засіб міжкультурного спілкування. Саме тому основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання сприяти оволодінню учнями вміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах, відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Звідси випливає головна мета іноземної мови – формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої слугують уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі у майбутньому випускники можуть розвивати й удосконалювати залежно від своїх потреб [1, с. 3].

Інтенсивні дослідження проблеми формування комунікативної компетенції розпочалися ще в 1972 році. Теорію мовленнєвої діяльності обґрунтовували у своїх роботах І. Зимня, О. Леонтьєв, Т. Рядова та інші. Проблему формування комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови досліджували Л. Бахман, М. Бахтина, Л. Биркун, О. Вишневський, Г. Китайгородська, Ю. Пассов, О. Петрашук, О. Полат, Т. Сірик. Серед науковців дальнього зарубіжжя, які присвятили свої дослідження проблемі комунікативності, варто згадати Р. Кліффорда, Д. Хаймза, М. Холідея та інших.

В останні роки методистами інтенсивно переглядаються сучасні підходи до вивчення іноземних мов, серед яких важливе місце посідає комунікативний підхід. Комунікативний підхід широко використовується у школах закордоном та активно впроваджується у вітчизняний шкільний простір. Головним його напрямком є навчання мовленню в умовах спілкування. Прихильники такого підходу до навчання іноземної мови головним чином зосереджуються на формуванні комунікативної компетенції та наголошують, що такий підхід є досить ефективним, а тому потребує подальшого вивчення та розвитку.

Мета статті полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати сутність комунікативного підходу до вивчення англійської мови у вітчизняних школах.

Поняття комунікативної компетенції увійшло у науковий обіг у 1972 році завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу. Теорія комунікативної компетенції Д. Хаймза спрямована на визначення того, що має знати мовець аби бути компетентним у спілкуванні. Вона наголошує на необхідності у навчанні мови зосереджуватися на комунікативних уміннях більше, ніж на знаннях граматичних структур [2]. Саме з 70-х років ХХ століття і розпочалися інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетенції як результат осмислення соціальної функції мови й комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності людини. У науковій психолінгвістичній та методичній літературі існують різні підходи до визначення поняття комунікативної компетенції. Зупинимось на них детальніше. На початку 70-х років комунікативна компетенція тлумачилась як уміння застосовувати мову, мовні знання у різних соціально детермінованих ситуаціях. Дослідження Н. Геца в цій сфері показали, що комунікативна компетенція передбачає володіння лінгвістичною компетенцією, знання про мову, наявність вмінь співвідносити мовні засоби з завданнями та умовами спілкування, уміннями організувати мовне спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної цілеспрямованості виразу [3, с. 18]. В сучасних дослідженнях пропонується різне тлумачення поняття комунікативної компетенції. Методист Л. Огородник визначає комунікативну компетенцію 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 [4]. За іншого трактування комунікативна компетенція це – «володіння усіма видами мовленнєвої діяльності та культури мовлення; здатність учнів за допомогою мовних засобів вирішувати ті чи інші комунікативні задачі в різних сферах і ситуаціях спілкування» [5].

Аби повніше зрозуміти сутність поняття комунікативна компетенція розглянемо структуру комунікативної компетенції, яка складається з таких чинників: а) мовленнєва компетенція, що ґрунтується на чотирьох видах компетенцій (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) та передбачає уміння здійснювати усне спілкування, розуміти на слух основний зміст автентичних текстів, читати й розуміти тексти різних жанрів і видів, передавати письмово необхідну інформацію; б) мовна компетенція, що включає лексичні, граматичні, фонетичні й орфографічні, знання та відповідні навички; в) дискурсивна компетенція – вміння керувати мовленням та структурувати його за допомогою тематичної та логічної організації, зв'язності, стилю; г) соціокультурна та соціолінгвістична компетенції – знання, уміння вибирати та використовувати в спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні й соціолінгвістичні реалії; д) стратегічна компетенція – вибирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань, розвиток здатності учнів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання

спілкуватися, слухати й розуміти інших, планувати навчальний процес, адекватно оцінювати власні знання [6].

Таким чином, комунікативна компетенція постає як складна система, що містить у собі не тільки мотиви, знання, уміння і навички, а й широкий діапазон комунікативних каналів та змісту, який дозволяє обирати із мовних та соціальних навичок необхідні засоби передачі вербальної інформації.

Для того щоб навчити людину спілкуватися іноземною мовою необхідно навчати цьому в умовах спілкування. Це означає, що процес навчання повинен бути організований так, щоб за своїми основними якостями та характеристиками він був схожий на процес спілкування. В цьому і полягає сутність комунікативного підходу [7, с. 11].

Створити процес навчання як модель процесу спілкування означає змоделювати основні, принципово важливі, істотні параметри спілкування, до яких належать: а) особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування; б) взаємини і взаємодія мовленнєвих партнерів; в) ситуації як форми функціонування спілкування; змістова основа процесу спілкування; г) система мовленнєвих засобів, яку слід засвоїти для забезпечення комунікативної діяльності в ситуаціях спілкування; д) функціональний характер засвоєння і використання мовленнєвих засобів; е) евристичність – розмаїття зв'язків, що забезпечують динаміку мовлення і гнучкість у використанні мовленнєвих засобів [8, с. 86].

Сьогодні комунікативний підхід в навчанні іноземним мовам відрізняється ростом уваги до особистості учня. По-перше, у комунікативному розвитку відображені не тільки прогресивні зміни в умінні дитини побудувати зв'язний вислів на основі словникового запасу, який постійно розширюється, а й оволодіння мовними правилами, розвиток слухання (аудіювання), читання, письма; розвиток мовних механізмів – встановлення смислових зв'язків, взаємодія оперативної та постійної пам'яті, ймовірного прогнозування; розвиток мовних засобів мовленнєвої діяльності з розширення та структурної організації словника і засвоєння мовних правил; розвиток способів формування та формулювання думок, їх свідомій диференціації для різних умов спілкування: з самим собою – внутрішній спосіб, з другими людьми, які присутні чи відсутні – зовнішній усний або письмовий способи. По-друге, учень розглядається як активний суб'єкт комунікативного розвитку, який реалізується різними видами мовленнєвої діяльності та мовленнєвих дій. Це означає, що комунікативний розвиток здійснюється в середині цілісної особистості дитини, що розвивається трьома шляхами: особистісним, дієвим та інтелектуальним. Комунікативний розвиток повинен розглядатися в загальному контексті соціалізації дитини в плані врахування особливостей узагальнення, формування понять, спілкування з дорослими та однолітками, врахування особливостей загальної ситуації соціального розвитку. По-третє, найбільш забезпеченою фактами

спостереження та експериментального дослідження виявилась діяльність говоріння, побудова виразів. Згідно з цим сам комунікативний розвиток звівся до мовленнєвого, де мовлення визначається як процес вираження думок, волевиявлень засобами мови в процесі спілкування [9, с. 127].

Спілкування багато в чому зумовлене всіма компонентами особистості. Особистість завжди індивідуальна, характеризується неповторним поєднанням рис, що виявляються в здібностях, характері, інтелекті, у почуттях, психічних процесах, у потребах, ідеалах та інтересах. Перебуваючи в суспільних взаєминах, особистість виявляє свою життєву позицію, яку вона виражає в спілкуванні. Саме тому розвиток навичок та вмінь іншомовного спілкування повинен відбуватися в умовах максимального підключення всіх сфер свідомості, всіх компонентів особистості [8, с. 89]. Таким чином, в процесі навчання потрібно зберегти наступні параметри процесу спілкування: 1) активний характер мовленнєвої поведінки всіх учасників спілкування, який повинен втілитися: в комунікативній поведінці вчителя, як учасника процесу спілкування і навчання; в комунікативній (вмотивованій та активній) поведінці учня, як суб'єкта спілкування та навчання; 2) предметність процесу комунікації, яка повинна бути змодельована обмеженим, але точним набором предметів обговорення, в рамках означених проблем; 3) ситуації спілкування, які моделюються як найбільш типові варіанти взаємовідношень осіб що спілкуються; 4) мовні засоби, що забезпечують процес спілкування і навчання в даних ситуаціях [10, с. 34].

В перелічених параметрах враховані всі основні якості процесу спілкування: активний характер, цілеспрямованість і вмотивованість, ситуативність, предметність, змістовність. Завдяки цим параметрам можна створити такий процес навчання, при якому буде можливим розвиток всіх умінь і навичок, які є складовими комунікативної компетенції.

Отже, використання комунікативного підходу в викладанні іноземних мов спрямоване на навчання спілкуванню як навчальної діяльності. Саме комунікативний підхід є чинником формування комунікативної компетенції, яка вважається одним із основних засобів реалізації іноземної мови у світовому процесі спілкування і взаємопроникнення культур.

Література

1. Іноземні мови / програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов 2 – 12, 5 – 12 класи / Міністерство освіти і науки України. – К. : Ірпінь, 2005. **2. Hymes D. H.** On communicative competence / D. H. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p. **3. Гез Н. И.** Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // ИЯШ. – 1985. – № 2. – С. 17 – 24. **4. Огородник Л. М.** До проблеми формування комунікативної компетенції у процесі навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим

доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/ogorodnik.pdf 5. Ковалева Н. В. Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников ресурсами иностранного (английского) языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/313791/> 6. Олейнікова О. Г. Розвиток комунікативної компетентності учнів на уроках іноземної мови (на матеріалі автентичних казок [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2009/oleinikova.pdf 7. **Коммуникативность** обучения – в практику школы: из опыта работы. Книга для учителя / под ред. Е. И. Пассова. – М. : Просвещение, 1985. – 127 с. 8. **Карп'юк О.** Основні критерії навчання іншомовного спілкування за комунікативно-орієнтованою методикою / О. Карп'юк // Іноземні мови в школі. – 2005. – № 4. – С. 86 – 94. 9. **Зимняя И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. 10. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

Гладиш Т. С. Комунікативний підхід до вивчення англійської мови у вітчизняних загальноосвітніх школах.

В статті аналізується та розкривається сутність комунікативного підходу до вивчення англійської мови у вітчизняних загальноосвітніх школах. У процесі дослідження виявлено, що головним напрямком комунікативного підходу є навчання мовленню в умовах спілкування.

Ключові слова: комунікативний підхід, комунікативна компетенція, структура комунікативної компетенції.

Gladish T. S. Communicative approach to learning English in secondary schools of Ukraine.

В статье анализируется и раскрывается сущность коммуникативного подхода к изучению английского языка в отечественных общеобразовательных школах. В процессе исследования выявлено, что главным направлением коммуникативного подхода является обучение речи в условиях общения.

Ключевые слова: коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, структура коммуникативной компетенции.

Gladish T. S. Communicative approach to learning English in secondary schools of Ukraine.

This article deals with the analysis of communicative approach to learning English in secondary schools of Ukraine. As the result of research is found that the main direction of communicative approach is learning English in the process of communication.

Key words: communicative approach, communicative competence, structure of communicative competence.

УДК 378. 016:811

О. О. Котлярова

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ
ДЛЯ КОНТРОЛЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У всьому світі визнання визначальної ролі творчої та освіченої особистості супроводжується сьогодні незадоволеністю сучасною системою освіти, криза якої вже була виявлена й визнана фактом, який дійсно відбувся. Для вирішення цієї проблеми й було розпочато Болонський процес, до якого Україна офіційно залучилась в травні 2005 року. Саме тоді в Україні розпочалось реформування системи вищої освіти, зокрема організації навчального процесу. На перший план вийшла проблема розробки ефективних засобів формування всебічно розвиненої особистості, проблема виховання у студентів таких рис як самостійність, пізнавальна активність, креативність. Одним із шляхів вирішення вищезазначених проблем є зростання ролі самостійної роботи студентів в процесі навчання. Так, згідно з Положенням Міністерства освіти і науки про організацію навчального процесу у вищих закладах освіти передбачено відведення на самостійну роботу студентів до 2/3 загального обсягу навчального процесу.

Проблема організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі детально обговорюється на сторінках як вітчизняної, так й іноземної педагогічної літератури, протягом роботи науково-практичних конференцій, на Інтернет-форумах і т.ін. Зміст самостійної роботи, технологію і методику її організації досліджували А. Алексюк, Г. Гнитецька, Л. Головка, І. Грудакова, Ю. Дроботенко, І. Зимня, П. Підкасистий, Б. Єсіпов, М. Солдатенко, Б. Сусь, Н. Шишкіна та ін.

Мета статті полягає в висвітленні особливостей використання методу проектів для контролю самостійної роботи студентів з іноземної мови.

Отже, що ж являє собою самостійна робота студентів?

Перш за все, необхідно зазначити, що серед науковців не існує єдиного визначення цього поняття. Так, Шишкіна Н.О. зазначає, що “це такий вид навчальної діяльності, що виконується студентами з використанням розумових і (або) фізичних зусиль як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час, за завданням і під контролем викладача, але без особистої його участі, та спрямована на досягнення поставленої мети; головним завданням самостійної роботи є підвищення якості знань, формування пізнавальної активності, самостійності, позитивної мотивації, інтелектуальних умінь” [1, с. 7].

В. Ягупов розглядає самостійну роботу студентів як “сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій, за допомогою яких вони самостійно закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, практичні навички й уміння, а також оволодівають новими”[2, с. 344].

Р. Низамов визначає самостійну роботу як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних заняттях і в неаудиторний час. Такої ж думки дотримується і І. Драч, який вважає, що самостійна робота – це впорядкована система діяльності, яка впливає з двох основних функцій процесу пізнання – розумової та комунікативної, що народжують істинне знання. Н. Кузьміна розглядає самостійну роботу як конкретний вияв самостійності розуму. Інші говорять про самостійну роботу як особливу форму навчальної діяльності, під час реалізації якої засвоюється відповідна сукупність знань, умінь і навичок, розвиваються здібності, формується самостійність як риса особистості суб'єкта навчання. М. Никандров говорить про самостійну роботу як про діяльність студентів, яка здійснюється без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується та організовується ним. П. Підкасистий говорить про самостійну роботу як специфічний педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, яка повинна включати метод навчального або наукового пізнання. А. Молибог вважає самостійну роботу основою будь-якої освіти, особливо вищої [3, с. 220].

В даній статті ми будемо дотримуватися останнього твердження, оскільки вважаємо, що лише самостійна робота може допомогти студенту успішно засвоїти будь-яку навчальну дисципліну.

Для ефективності самостійної роботи необхідно виконати ряд умов, а саме:

1. Забезпечення правильного сполучення об'єму аудиторної і самостійної роботи.
2. Методично правильна організація роботи студента в аудиторії і поза нею.
3. Забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи в процес творчий.
4. Контроль за організацією і ходом самостійної роботи, що заохочує студента якісно її виконувати. Ця умова в той чи іншій формі з необхідністю повинна бути присутньою у перших трьох, щоб контроль став не стільки адміністративною, скільки саме повноправною дидактичною умовою, що позитивно впливає на ефективність самостійної роботи у цілому [4].

Порівняно з іншими навчальними дисциплінами іноземна мова характеризується специфічним співвідношенням знань та вмінь. Саме

тому методи й форми, що використовуються для контролю самостійної роботи студентів також є специфічними.

Одним із методів, який сприяє творчому розвитку особистості є метод проектів. Мета цього методу полягає в розвитку комунікативних навичок студентів. Він поєднує індивідуальну, самостійну форму роботи із заняттями в групі.

Метод проектів було розроблено на початку ХХ сторіччя американським вченим Дж. Дьюї з метою орієнтації навчання на доцільну діяльність дітей з урахуванням їх особистих інтересів. В 1905 році російський педагог С. Шацький намагався використовувати проектний метод у викладанні. Пізніше, в 20-их роках метод проектів впроваджувався в радянській загальноосвітній школі в якості основного напрямку навчання, але вже до 1931 року було зроблено висновок, що за допомогою цього метода неможливо підвищити рівень знань із загальноосвітніх дисциплін. Тому радянська школа була повністю переведена на традиційне навчання. В іноземній педагогіці метод проектів отримав подальший розвиток: до нього були внесені всі прогресивні елементи навчання, успішно перевірені на практиці. Маючи за основу ідеї вільного виховання, на сьогодні метод проектів внесено до структури системи освіти. Але сутність ідеї залишається незмінною – стимулювати інтерес учнів до навчання шляхом організації їх самостійної діяльності, встановлення перед ними цілей і проблем, розв'язання яких призводить до виникнення нових знань та вмій [5].

За допомогою метода проектів можна навчити студентів:

- виявляти й формулювати проблеми;
- проводити їх аналіз;
- знаходити шляхи їх вирішення;
- працювати з інформацією;
- знаходити необхідне джерело, наприклад, дані в довідковій літературі або в засобах масової;
- використовувати отриману інформацію для вирішення встановлених завдань [6].

Загальноприйнята класифікація проектних завдань базується на різних методах збору інформації для виконання проекту, різних джерелах цієї інформації та різних типах презентації виконаної роботи. Згідно з цією класифікацією пропонується розрізняти такі основні типи проектних завдань:

- інформаційно-дослідницькі проекти, для виконання яких студенти збирають інформацію, працюючи з різними джерелами цієї інформації у бібліотеках;
- проекти-огляди, виконання яких потребує обробки інформації, отриманої через інтерв'ю та опитування;

- виробничі проекти, коли кінцевий продукт проекту презентується у вигляді стендової доповіді, графіків, таблиць, відео матеріалів, письмових доповідей тощо;
- організаційно-ігрові проекти, коли результати представляються у вигляді дебатів, дискусій «за круглим столом», драматизацій, усних презентацій тощо [7].

Якщо базуватися на критеріях участі викладача та студентів у процесі вибору типу, тематики та послідовності виконання проекту, можна виділити наступні типи:

- структурні проекти, коли лише викладач визначає тематику, форму виконання та необхідні матеріали;
- напівструктурні проекти, коли у виборі тематики, плануванні та організації роботи викладач і студенти беруть участь на рівних засадах;
- не структурні проекти, коли лише студенти визначають для себе усі вищевказані аспекти роботи [7].

Основою організаційної структури проекту було визначено восьмиступеневу послідовність його виконання згідно зі специфікою навчального процесу:

1. Формування груп учасників та вибір теми проекту.
2. Визначення мети проекту і форми його кінцевого продукту.
3. Визначення структури проекту.
4. Практична діяльність з формування мовних та мовленнєвих навичок, необхідних для успішного виконання проекту.
5. Збір інформації студентами.
6. Обробка та аналіз зібраної інформації.
7. Презентація кінцевого продукту.
8. Оцінка виконання проекту всіма учасниками [7].

Робочі міні-групи (3-4 студенти) учасників проекту формуються на основі врахування рівня мовної підготовки, комунікативних здібностей та спільних професійних інтересів студентів.

Перші три етапи роботи над проектом є організаційними, вони присвячені визначенню теми проекту, вибору форми заключної та проміжної презентації результатів, розробці структури проекту для кожної групи. Тематика проектів може бути однаковою для всіх груп або різною, залежно від побажань самих студентів.

Кожен етап проекту характеризується певним співвідношенням умов для розвитку якогось окремого виду мовленнєвої діяльності. Так, під час етапів 1, 2 та 3 переважають аудіювання та говоріння, проте можливе й попереднє читання. У процесі вибору та обговорення структури проекту, висунутих пропозицій, висловлювань або заперечень тощо відбувається пріоритетний розвиток навичок говоріння та аудіювання, а також письмового занотування ідей [7].

Етап 4 повністю присвячується розвитку усіх мовленнєвих навичок та вмінь, у яких студенти відчувають потребу для наступного

виконання проекту. Відбувається процес формування умінь діалогічного та монологічного мовлення, уміння вести дискусію, представляти себе та своїх колег, висловлювати схвалення або критичні зауваження щодо пропозицій своїх одногрупників.

На етапах 5 та 6 превалює робота з розвитку вмінь основних видів читання: ознайомлювального, вивчаючого, переглядового та пошукового, а також письма (написання письмових звітів, оглядів, рефератів, оформлення плакатів, таблиць, виготовлення різних типів унаочнення).

Усна презентація кінцевого результату виконання проекту, яка відбувається на етапі 7 – це дискусія за визначеною проектом тематикою. Презентуючи власні проекти, студенти демонструють свої вміння усного монологічного мовлення та вміння вести дискусію. У процесі підготовки усної презентації проекту формуються всі основні типи мовленнєвих умінь, як продуктивні (говоріння та письмо), так і рецептивні (аудіювання та читання). Усі ці вміння розвиваються комплексно, але провідна роль відводиться говорінню як одній з основних форм усної презентації.

Етап 8, як правило, присвячується оцінці роботи кожної міні-групи та кожного представленого проекту. В ході роботи необхідно, щоб викладач здійснював своєрідний моніторинг виконання студентами різноманітних видів іншомовленнєвої діяльності: занотовував комунікативно значущі помилки, відзначав найбільш успішні рішення, які знаходили студенти, реєстрував прогресивні зміни у розвитку мовних навичок та мовленнєвих умінь кожного студента. Все це має стати предметом обговорення, під час якого студенти також висловлюють свої думки щодо оцінки роботи своїх одногрупників [7].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що метод проектів сприяє формуванню основних компонентів творчого мислення, таких як здатність до аналізу, синтезу й порівняння; критичність мислення й здатність виявляти протиріччя; прогнозування можливого розвитку; генерування нових ідей; встановлення алгоритму дій. Саме тому даний метод доцільно використовувати для контролю самостійної роботи студентів з іноземної мови. В подальшому ми плануємо продовжити роботу з аналізу застосування даного метода на заняттях з іноземної мови.

Література

1. Шишкіна Н.О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004. – 21с. **2. Ягунов В.В.** Педагогіка: Навч. посібник. – К. : Либідь, 2002. – 560с. **3. Зеленська О.П.** Самостійна робота курсантів з іноземної мови у вищих навчальних закладах МВС України // Міжнародний форум “Мовна освіта: шлях до євроінтеграції”: Тези доповідей / За ред. С.Ю. Ніколаєвої, К.І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005 – 290с. **4. Котова О.В.** Організація самостійної роботи студентів // Режим доступу: www.psych.kiev.ua **5. Милова О.Е.** Метод проектів як технологія розвитку творчого мислення учасників.// Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2002. – №9 (53). – С. 172-174. **6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /** Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, - 2002. - 272с. **7. Титова В.В.** Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проектної методики та модульно-рейтингової системи у вищому технічному навчальному закладі // Іноземні мови. – 2000. – №1. – С. 38 - 43.

Котлярова О. О. Особливості використання методу проектів для контролю самостійної роботи студентів з іноземної мови.

В статті представлені різні підходи до визначення поняття «самостійна робота»; розглянуто історію виникнення методу проектів; виділено типи та етапи роботи над проектом.

Ключові слова: самостійна робота студентів, проектна методика, проект.

Kotlyarova O. A. Особенности использования метода проектов для контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку.

В статье представлены различные подходы к определению понятия «самостоятельная работа»; рассматривается история возникновения метода проектов; выделяются типы и этапы работы над проектом.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, проектная методика, проект.

Kotlyarova O. A. Peculiarities of using the project method to control students' individual work in a foreign language.

Different approaches to the definition of the notion “individual work” are presented; the history of the project method appearing is considered; the types and stages of the project work are singled out.

Key words: students' individual work, project method, project.

УДК 373.5.016: [811.111:784]

Ю. С. Коченко

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТОВОГО ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В умовах гуманізації освіти, коли особистість людини знаходиться в центрі всієї освітньої і виховної діяльності, пошук ефективних способів і прийомів навчання іноземної мови привертає пильну увагу багатьох вчених, методистів і вчителів. Один з таких ефективних прийомів навчання - використання пісенного текстового матеріалу на уроках іноземної мови.

Дане питання заслуговує увагу на усіх етапах навчання, починаючи з початкового, закінчуючи старшою школою, адже любов до музики та співу мають бути закладені в молодшому віці і супроводжувати людину все життя.

Процес формування комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетенцій містить у собі навчання не тільки знанням, але також умінню правильно "проживати ситуацію" в іноземному оточенні. Ціль формування даних компетенцій - здійснення обміну між своєю культурою та культурою суспільства досліджуваної мови, падіння бар'єрів, виникнення взаєморозуміння та єднання. Пісня - це чудовий засіб підвищення інтересу як до країни досліджуваної мови, так і до самої мови, а також ефективний спосіб повторення мовного матеріалу.

Пісні, згідно твердженням багатьох вчених, вважаються кращим засобом викладання іноземної мови. Автори Spectrum (Prentice-Hall Regents Publications) заявляють, що "пісні - важливий аспект культури, який представляє історію, фольклор, та сучасний діалект країни. Спів може створити атмосферу довіри школярів, дозволяючи їм оволодіти певним ступенем швидкості англійської мови перш, ніж вони досягли цього в розмові" [1,с.12]. Іноді робота з пісенним текстовим матеріалом зводиться тільки до читання слів пісні, їх перекладу на рідну мову й запису декількох нових слів у зошит, прослуховуванню пісні й спільному виконанню під фонограму. Але цим обмежуватися не варто. Можна придумати серію вправ на розуміння змісту пісні, узгодженню слів та висловлювань, лексико-граматичні вправи, а також вправи на говоріння з використанням слів пісні й фантазії учнів. Такого роду завдання внесуть різноманітність в урок, а також будуть спрямовані на підвищення мотивації учнів при вивченні англійської мови.

Актуальність дослідження полягає в тому, що на сьогоднішній день окремі методичні аспекти використання пісень на уроках англійської мови аналізуються на сторінках праць лише деяких вчених та вчителів, наприклад, таких, як: О. Метьолкіна «Пісня на уроці англійської мови», Е.Михайлова «Робота над піснею на уроці англійської

мови», І.Льчишин «Використання пісенного текстового матеріалу на уроках англійської мови», О.Стом «Пісні на уроках англійської мови», Dale T.Griffiee « Songs in Action», D.K. Eken «Ideas for using songs in the English language classroom», D.Horner «Classroom ideas: songs and music», T.Murphey «Music and song» та інші.

У 2002-2003 році вийшов навчальний комплект для дошкільнят і молодших школярів казанського автора, вчителя В. Мещерякової "I love English". Першим розділом комплекту є посібник "I can sing", у якому, ґрунтуючись на всіх перевагах використання пісенно-музичного матеріалу для навчання англійській мові на початковому етапі, В. Мещерякова вчить дітей спочатку співати англійською мовою, а вже потім говорити.

Загальна концепція використання пісенних текстових матеріалів в освіті ще відсутня. Розробка такої концепції дуже важлива, адже метою навчання іноземних мов є не тільки набування знань, формування у школярів вмінь та навичок, а й комплексне засвоєння ними знань країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та культурно-естетичного характеру, пізнання цінностей іншої національної культури через зразки пісенної творчості.

Характер пісенних текстів, як аутентичних матеріалів, дуже різноманітний. Вони можуть розрізнятися по лінгвістичній складності, стильовій та історичній співвіднесеності. Тому в залежності від рівня грамотності учнів, а також від проміжних і конкретних цілей уроку пісні використовуються по-різному.

Пісні можуть виконувати різні функції:

1. 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. Як матеріал для 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 [2, с.3].

Перевага використання саме пісень полягає в тому, що вони допомагають більш точному засвоєнню й розширенню лексичного запасу, тому що в тексти пісень включені нові слова й вираження. У піснях активно поєднуються мовні кліше сучасної англійської мови.

Запам'ятовування, як процес, пов'язаний з емоціями, які, своєю чергою, викликані інформацією, яку діти отримують через відчуття. Пісня викликає емоції та сприяє запам'ятовуванню нової інформації. Просте прослуховування звуків, мелодики мови може бути корисним видом діяльності для учня. Ще не розуміючи змісту вірша чи пісні, він дослухається до ритмічної та мелодичної основи мови. На

наступній, вищій та більш свідомій стадії сприйняття пісня дає можливість обговорювати особливості мови та аналізувати її будову.

Багато пісень мають теми, для яких легко знайти тексти для читання про співака або по цій темі. Крім того, багато пісень можуть передбачати письмове висловлювання. Питання про власну думку можуть примусити учня писати про його погляди або міркування. Деякі пісні мають справу з темою, що може втілюватися за допомогою рольових ігор. Дія може додати ентузіазм у процес навчання. Нарешті, деякі пісні мають теми, що можуть привести до керованого обговорення [3, с.89].

Пісенний текстовий матеріал вчитель може використовувати у вигляді малюнків, як засіб наочності.

Зразкова послідовність роботи з пісенним текстовим матеріалом:

1. Коротке вступне слово про пісню (установка на перше сприйняття пісні).

2. Перше музичне пред'явлення пісні.

3. Фонетична обробка тексту пісні (на початковому етапі навчання іноземній мові доцільно застосувати в цих цілях в основному спосіб імітації).

4. Повторне прослуховування пісні, опора на текст.

5. Читання тексту пісні з подальшою обробкою звуків та інтонацій

6. Самостійне виконання пісні з використанням фонограми або акомпанементу [4, с.2].

Є різні способи використання пісенного текстового матеріалу на уроці. Рівень школярів, інтересів та віку учнів, граматичний матеріал, що буде вивчений, і сама пісня, грають визначальну роль. Крім того, це, головним чином, залежить від творчого потенціалу вчителя. Наприклад, при вивченні дієслова "to have" вчитель може принести і роздати учням по дві іграшки, згрупувавши їх таким чином, щоб назва однієї тваринки була двоскладова, а другої - односкладова, наприклад: a parrot and a fox, a squirrel and a pig, a monkey and a duck, a rabbit and a wolf, etc. Показуючи по черзі свої іграшки, діти підставляють відповідні слова і з задоволенням наспівують мотив пісні "В траві сидів коник":

P1: I have, I have a tiger, I have, I have a tiger,

I have, I have a tiger, a tiger and a cat.

Cl: Have you a tiger? Have you a tiger?

P1: Yes, I have a tiger.

P1: Have you a tiger? Have you a tiger?

Cl: No, we have not [5, с.37].

Під час використання різних форм та прийомів роботи з пісенним текстовим матеріалом учні починають приділяти більше уваги вивченню іноземної мови, цей вид роботи повертає їх цілковиту увагу, чим різноманітніше робота, тим краще діти засвоюють матеріал, наприклад:

Малюємо пісню

Намалювати предмети і їх розміщення відповідно тексту пісні після прослуховування. Підписати кожне зображення. Обговорити отримане. Продиктувати малюнок, використовуючи прийменники місця (above, over, next to, slightly to the left, etc).

Картинки

Скласти список тих слів пісні, які можна проілюструвати картинками (з журналів, реклами подорожей, календарів і ін.), наприклад, назва кольору, предмети, розміщення, назва міста. Підібрати картинку до тексту пісні і використовувати їх при визначенні почутих слів.

Варіант 1: показати картинку і попросити клас вгадати тип пісні (любов, країна, село, доля, ін.) до прослуховування.

Варіант 2: вибрати з набору ті картинку, що відносяться до пісні, і виразити свою реакцію що до них. Наприклад, якщо пісня про міське життя, показати картинку міста і повідомити, яке місто хотілося б відвідати, чи яке місто запам'яталося з дитинства, чи в якому місті найкраще жити зараз.

«Словниковий безлад»

Написати слова впереміж на дошці чи на листочках. Прослухати коротку повільну пісню та записати слова.

Варіант: при прослуховуванні обвести незнайомі слова.

Наприклад: (Row row row Your Boat):

dream down row but the merrily row boat stream gently merrily a your is row merrily life merrily[6, с.23-25].

Головне на чому повинен сконцентруватися вчитель, це - не що викладати, а як. Вибір вчителем методу або методів роботи з текстовим пісенним матеріалом повинен базуватися на його цілях.

Пісні усувають негативне відношення до навчання. Вивчення граматики стає більш зрозумілим та продуктивним. Мотивація виходить на перший план, уся увага учнів направлена на вивчення іноземної мови.

Пісенний текстовий матеріал забезпечує справжній значущий матеріал.

Коли на уроці вчитель використовує різні прийоми та форми роботи з піснями учні починають розкривати свої здібності та таланти, вони приділяють свою цілковиту увагу вивченню нового матеріалу та повністю вникають в роботу. Під час таких занять тренуються різні види пам'яті дітей та кмітливість.

Саме використання пісенного текстового матеріалу на уроках англійської мови може надати велику допомогу в повноцінному розвитку дитини.

Література

1. Cogswell College, California, Oxford Press, 2008. – p. 12 – 14.
2. Карпенко О. Вивчення іноземної мови через пісню і музику // Англійська мова і література. – 2004. – № 12. – С. 2 – 4.

3. Horner, D. Classroom ideas: songs and music. Springfield. – 1993. – p. 87 – 89. **4. Некрасова О.** Музичні захоплення. Мій улюблений співак. Роль музики і пісень при вивченні англійської мови // English plus. – 2004. – №34. – с. 1 – 4. **5. Михайлова Е. А.** Работа над песней на уроке английского языка / Е. А. Михайлова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 37 – 39. **6. Dale T.Griffie.** Songs in Action. Springfield. – 1992. – p. 23 – 25.

Коченко Ю. С. Використання текстового пісенного матеріалу на уроках англійської мови

В статті розглядаються соціальні та методичні аспекти використання пісенного текстового матеріалу у процесі вивчення англійської мови; виклала результати аналізу науково-педагогічної літератури щодо використання пісень на уроках англійської мови; навела приклади використання пісенного текстового матеріалу на уроках англійської мови; вказала на основні проблеми впровадження та ефективного використання пісенного текстового матеріалу.

Ключові слова: пісенний текстовий матеріал, ефективно використання, актуальність, аутентичний матеріал.

Коченко Ю. С. Использование текстового песенного материала на уроках английского языка

В статье рассматриваются социальные и методические аспекты использования песенного текстового материала в процессе изучения английского языка; выложила результаты анализа научно-педагогической литературы относительно использования песен на уроках английского языка; привела примеры использования песенного текстового материала на уроках английского языка; указала на основные проблемы внедрения и эффективного использования песенного текстового материала.

Ключевые слова: песенный текстовый материал, эффективное использование, актуальность, аутентичный материал.

Kochenko Ju. S. The usage of the textual song material at the English lessons

The article deals with social and methodological aspects of using textual song material at the lessons of English language, state the results of the analysis of the methodological literature concerning the usage of songs at the English lessons, show the example of using of songs at the lessons of English language, indicate the basic problems of introduction and effective usage of the textual song material.

Key words: textual song material, effective usage, actuality, authentic material.

УДК 378.3.016:811.111

М. В. Кушнарьова

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Необхідність розбудови незалежної України, реалізації її соціально-економічного, культурного, спортивного та наукового потенціалу зумовлює запит суспільства на підготовку висококласних спеціалістів у різних сферах життя. Із розширенням можливостей для міжнародного співробітництва особливої актуальності набуває проблема оволодіння фахівцями іноземною мовою як засобом отримання нової інформації, що є необхідною для професійного зростання спеціалістів.

Англійська мова є однією з найбільш поширених мов світу, якою найчастіше послуговуються під час проведення міжнародних заходів із певної проблематики. У зв'язку з чим саме англійська мова залишається серед пріоритетних для вивчення іноземних мов.

Молодший шкільний вік характеризується найбільшим рівнем сенситивності. Інакше кажучи, учні початкової школи схильні до прийняття та запам'ятовування нової інформації, нового мовного коду, яким є англійська мова. Крім того, значним позитивним моментом вивчення англійської мови у віці 6-9 років слід уважати те, що її вивчення відбувається паралельно з вивченням рідної мови. Отже, дитині не доведеться долати невідповідність між рідною та англійською мовою, тим самим процес опанування останньої буде більш ефективним.

Невід'ємною складовою вивчення англійської мови виступає вивчення граматики. Без знання граматики людина не зможе повністю розуміти мовлення інших і побудувати власне мовлення таким чином, щоби її зрозуміли. Інакше кажучи, незнання граматики може стати тією перепорою, що ускладнить чи унеможливить процес комунікації. Таким чином, в контексті успішного навчання молодших школярів англійської мови особливої актуальності набуває проблема формування англійської граматичної компетенції учнів початкової школи.

Проблема навчання граматики англійської мови в початковій школі знаходить відображення в роботах Н.Гальської [1], І. Зимньої [2], О. Коломіної [3], С. Логунової [4], З. Никитенко [5], С. Ніколаєвої [6], С. Романа [7] та інших науковців. Так, психологічні основи навчання іноземної мови в початковій школі стають предметом дослідження С. Романа [7]. У науковій розвідці О. Коломіної обґрунтовується сутність технології формування іншомовної граматичної компетенції та визначаються шляхи її реалізації засобами навчально-методичного комплексу [3].

Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу висвітлюється в працях О. Глузмана [8], Т. Сорочан [9], М. Степка [10].

Утім, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема формування англомовної граматичної компетенції учнів початкової школи характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю.

З огляду на вищевикладене, **мета** статті полягає в наданні загальної характеристики англомовної граматичної компетенції учнів початкової школи.

Досягнення мети даної розвідки вимагає уточнення сутності поняття „англомовна граматична компетенція”, що має здійснюватися через аналіз змісту такої його базової категорії, як „компетенція”.

Слід зазначити, що в науковій літературі існує дві близьких за змістом категорії – „компетенція” та „компетентність”. За О. Глузманом, компетентність являє собою ключове поняття, що поєднує інтелектуальний і навичковий складники освіти [8]. На думку В. Болотова, компетентність, виступаючи результатом навчання, не прямо витікає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальненням особистісного досвіду та досвіду діяльності [11, с. 17].

Натомість, компетенція зазвичай розуміється як:

- динамічне суміщення знання, розуміння, навичок та здібностей (М. Степко);
- здатність і готовність фахівця якісно виконувати функціональні завдання професійної діяльності (В. Леснова, М. Семенов).

Ми цілком погоджуємося з думкою В. Леснової, що під компетентністю варто розуміти систему компетенцій особистості, що взаємодоповнюють і підсилюють одна одну [12, с. 5]. Поділяючи позицію науковця, зазначимо, що компетентність є категорією, більш широкою по відношенню до компетенції. З огляду на вищевикладене, під компетенцією розуміємо *здатність особистості до здійснення певної діяльності, що формується на основі накопичення людиною певних знань, умінь і практичного досвіду.*

На думку Р. Поршневої та О. Спиридонової, граматична компетенція передбачає внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної та синтаксичної системи мови (типології форм), а також набору правил [13, с. 73].

Кінцевою метою формування граматичної компетенції дітей молодшого шкільного віку виступає практичне засвоєння учнями граматичної будови мови (системи мовних одиниць) і правил її використання у процесі комунікації. Важливого значення в контексті формування граматичної компетенції набуває завдання збагачення мовного багажу учнів початкової школи якомога більшою кількістю граматичних конструкцій.

Важливість такого завдання зумовлюється, на наш погляд, принаймні двома причинами. По-перше, використання різних граматичних конструкцій сприяє розвитку мислення дитини, її

розумових здібностей та є запорукою інтелектуального зростання школяра. По-друге, використання граматичних конструкцій на практиці сприятиме підвищенню рівня правильності мовлення молодших школярів, що є ознакою культури мовлення в цілому та сформованості мовної особистості – зокрема.

Утім, варто зазначити, що граматики в початкових класах має бути максимально зрозумілою для учнів. Інакше кажучи, при навчанні учнів початкової школи граматиці англійської мови варто уникати зарозумілості при формулюванні правил та великою кількістю виключень, використовуючи при цьому найпростіші для сприйняття й розуміння правила з обов'язковою опорою на рідну мову.

Таким чином, під англійської граматики компетенцією учнів початкової школи ми розуміємо *здатність дітей молодшого шкільного віку до розпізнавання, правильної побудови та використання у процесі комунікації граматичних конструкцій англійської мови*. Основою для формування компетенції, на наш погляд, є розуміння молодшим школярем граматичних конструкцій і досвід їх використання, що набувається на уроках англійської мови.

Загальна характеристика англійської граматики компетенції учнів початкової школи передбачає визначення складових компетенцій. Ми вважаємо, що визначення складових англійської граматики компетенції молодших школярів тісно пов'язане зі з'ясуванням ознак оволодіння учнями граматики системою мови. Показниками усвідомленого оволодіння граматики системою іноземної мови вважаються такі ознаки: 1) порівняння дитиною висловлювань, які вона сприймає і породжує; 2) прагнення учня знайти в мові певні закономірності; 3) уміння аналізувати граматичний матеріал на рівні граматики абстракції, проявом чого в навчанні іноземної мови є здібності дитини користуватися різними символами; 4) уміння синтезувати граматичний матеріал, тобто будувати висловлювання з окремих елементів; 5) усвідомлені дії з граматичним матеріалом, в результаті чого формуються теоретичні узагальнення, які складають основу теоретичних понять; 6) пошук граматичного правила і вміння сформулювати його; 7) творчі дії з граматичним матеріалом [4].

На наш погляд, складовими англійської граматики компетенції учнів початкової школи виступають:

- *мотивація до пізнання* граматичних структур англійської мови, що передбачає наявність в учнів початкової школи потреби в пізнанні граматичних структур;
- *обізнаність із особливостями* граматичних структур англійської мови, що означає розуміння відмінностей між граматичними явищами та розуміння ситуацій використання граматичних структур;
- *готовність до реалізації* граматичних структур англійської мови.

З огляду на викладене вище, вважаємо, що процес формування граматичної компетенції може бути представлений трьома етапами. Першим етапом виступає *мотиваційний* етап, сутність якого полягає в стимулюванні потреби в пізнанні граматичної структури. Інтерес до ознайомлення з новою структурою має бути результатом усвідомлення учнями недостатності знань для виконання поставленого завдання. На *когнітивному* етапі відбувається ознайомлення та автоматизація дій учнів із новою граматичною структурою. Автоматизація передбачає пояснення граматичної структури та відпрацювання (закріплення) в свідомості учня її особливостей шляхом виконання репродуктивно комунікативних вправ. Третій етап – *етап реалізації* – передбачає надання учням можливостей використовувати набуті знання в процесі спілкування, ознакою якого виступає невідповідність мовлення.

Вивчення молодшими школярами англійської мови передбачає навчання граматики, результатом якого має стати формування в учнів початкової школи англомовної граматичної компетенції. У статті англомовна граматична компетенція учнів початкової школи отримує наукове трактування як здатність дітей молодшого шкільного віку до розпізнавання, правильної побудови та використання у процесі комунікації граматичних конструкцій англійської мови. Складовими компетенції виступають мотивація до пізнання граматичних структур англійської мови, обізнаність із особливостями граматичних структур англійської мови та готовність до реалізації граматичних структур англійської мови.

На основі виділених складових було визначено три етапи формування англомовної граматичної компетенції учнів початкової школи: 1) мотиваційний етап, сутність якого полягає в стимулюванні в учнів потреби до пізнання граматичної структури; 2) когнітивний етап, на якому відбувається ознайомлення та автоматизація дій учнів із новою граматичною структурою; 3) етап реалізації, що передбачає надання учням можливостей використовувати набуті знання в процесі спілкування.

Безперечно, матеріал статті не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачає у визначенні можливостей використання ігрової діяльності у формуванні англомовної граматичної компетенції учнів початкової школи.

Література

1. **Гальскова Н. Д.** Теория и практика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2004. – 147 с.
2. **Зимняя И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 226 с.
3. **Коломінова О. О.** Навчально-методичний комплекс як засіб формування англомовної граматичної компетенції / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2008. – № 4. – С. 58 – 65.
4. **Логунова С. В.**

Сознательный аспект проблемы раннего обучения грамматике английского языка / С. В. Логунова // Обучение иностранным языкам на раннем этапе : сб. науч.-метод. статей / Под. ред. Р. П. Мильруда. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1997. – С. 10 – 17.

5. **Никитенко З. Н.** Технология обучения грамматике в курсе английского языка для детей 6 лет в 1 классе средней общеобразовательной школы / З. Н. Никитенко // Иностр. яз. в шк. – 1992. – № 5-6. – С. 39 – 47.

6. **Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

7. **Роман С. В.** Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посібник / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.

8. **Глузман О. В.** Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51 – 61.

9. **Сорочан Т. М.** Професіоналізм та компетентності вчителів у контексті післядипломної освіти / Т. М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 2 (33). – С. 7 – 12.

10. **Степко М. Ф.** Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 42 – 51.

11. **Болотов В. А.** Компетентностная модель: от идей общеобразовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 7 – 18.

12. **Організація** навчального процесу в Луганському національному університеті : зб. норматив. документів / уклад. : В. В. Лєснова, М. А. Семенов. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 135 с.

13. **Поршнева Е. Р.** Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка / Е. Р. Поршнева, О. В. Спиридонова // Иностр. яз. в шк. – 2008. – № 6. – С. 73 – 77.

Кушнарџова М. В. Загальна характеристика англомовної граматичної компетенції учнів початкової школи.

У статті розглядається проблема навчання учнів початкової школи граматики англійської мови. Автор уточнює сутність та складові англомовної граматичної компетенції молодших школярів і визначає етапи її формування.

Ключові слова: англомовна граматична компетенція, компетентнісний підхід, компетенція, учень початкової школи.

Кушнарџова М. В. Общая характеристика англоязычной грамматической компетенции учеников начальной школы.

В статье рассматривается проблема обучения учеников начальной школы грамматике английского языка. Автор уточняет сущность и составляющие англоязычной грамматической компетенции младших школьников и определяет этапы её формирования.

Ключевые слова: англоязычная грамматическая компетенция, компетентностный подход, компетенция, ученик начальной школы.

Kushnaryova M. V. The General Characteristics of English Grammar Competence of Pupils of Primary School.

The article deals with the problem of teaching English grammar to pupils of primary school. The author determines the essence and the components of English grammar competence of pupils of primary school. The stages of its formation are also determined.

Key words: competence, competence approach, English grammar competence, pupil of primary school.

УДК 373.016:811

К. О. Можасва

**ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД
ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Невід'ємною рисою сучасного індустріально розвиненого світу стала полікультурність простору життєдіяльності людини. Неминуче, у зв'язку з цим, специфічне відображення цієї проблеми в сфері освіти. Освітня політика третього тисячоліття в усьому світі покликана розвиватися в контексті полікультурності. Завдання вчителів, навчаючи і виховуючи дітей в умовах полікультурності, приділяти особливу увагу толерантному та адекватному сприйняттю інших національних культур. На сучасному етапі розвитку суспільства роль іноземної мови в освіті не вичерпується тільки тим, що її розцінюють як одну із пріоритетних дисциплін. Іноземна мова об'єктивно вважається суспільною цінністю, тому її включення в шкільну програму школи є саме соціальним замовленням суспільства. Вона сприяє розширенню не тільки філологічного, але й загального кругозору учнів. Є всі підстави думати, що виділення полікультурного аспекту в змісті навчання іноземним мовам у школі, забезпечить умови для сприйняття школярами полікультурної картини сучасного світу.

Обґрунтування перспектив запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України представлені в дослідженнях вітчизняних науковців Л. Голик, Т. Клиненко, М. Красовицького, Г. Левченко, В. Підкопаєва, О. Пометун, В. Солодовника, М. Стріха, О. Чикаленко та інших. Висвітлення проблеми формування полікультурної освіти у процесі вивчення іноземних мов прослідковується у роботах як вітчизняних науковців Н. Гальскової, К. Кричевської, З. Никитенко, так і зарубіжних – М. Варшауе (M. Warschaue), К. Макдональда (K. McDonald), К. Мулан (K.Mulan) та

інших.

Важливість вивчення даної проблеми полягає в тому, що полікультурна основа нової системи освіти є вимогою сьогодення. Тому, одним із найважливіших завдань шкіл та інших навчальних закладів України вважається виховання у молодого покоління толерантності, високої культури міжнаціональних відносин. Такі якості можливо прищепити лише в процесі проведення цілеспрямованих заходів, які складають систему полікультурної освіти.

Мета статті полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати процес реалізації полікультурного підходу на уроках іноземної мови у вітчизняних загальноосвітніх школах.

Для сучасної мовної освіти характерна міждисциплінарна інтеграція, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння мовою. Україна є багатонаціональною країною, що створює специфічні умови соціалізації дітей. Мозаїчність національного складу населення нашої держави обумовлює існування такого соціуму, як полікультурний освітній простір. Останнє являє собою особливе освітнє середовище, у якому відбувається соціалізація різних національностей, що навчаються. Наша держава є прикладом неповторного сполучення культур українського, російського, татарського й інших народів, що становлять основу її населення. Подібна мовна ситуація створює плідну базу для багатомовності окремої особистості й для усвідомлення нею актуальності вивчення як іноземних мов, так і мов етнічних груп, що проживають по сусідству [1, с. 13].

Однією з найгостріших проблем сьогодення, на наш погляд, є проблема навчання іноземним мовам у полікультурних умовах. Як наслідок, вітчизняним науковцям важливо визначити якого змісту набуде процес навчання іноземним мовам у полікультурних умовах, яких принципів треба буде дотримуватися, щоб забезпечити ефективність процесу полікультурної освіти, як сприятиме вивчення іноземної мови й іншомовної культури на розвиток особистості в цілому та які завдання висуватиме полікультурна освіта у процесі навчання іноземним мовам.

Як стверджують сучасні науковці навчання іноземним мовам у полікультурних умовах набуває нового змісту, який характеризується наявністю декількох компонентів. Першим важливим компонентом є гуманітарний та освітній зміст, тому що повноцінна освіта залежить від ступеню володіння мовою як засобом спілкування. Другим виділяють особливий лінгвістичний зміст, так як між мовами існує безперервний взаємозв'язок, у результаті якого забезпечується порівняння іноземної мови з рідною, а також перехід з іноземної мови на рідну й навпаки. У такій взаємодії мови вступають у складні відносини, що стимулює загальний розвиток особистості школяра. Третім компонентом вважають специфічний соціально-релігійний зміст. Носії різних мов є представниками різних релігійних конфесій, взаємовплив мов і релігій також сприяє загальному розвитку особистості. Четвертий компонент –

культурно-політичний зміст. Сучасна світова тенденція до вивчення не тільки традиційних європейських мов, але й східних мов сприяє розширенню й підтримці культурно-освітніх зв'язків. Останнім є так званий „особливий зміст”, який ґрунтується на ідеї глобалізації й мирного співіснування народів різних країн, етнічних груп, національних культур [2, с. 12].

Завданнями полікультурної освіти у процесі навчання іноземним мовам є розвиток культури сприйняття сучасного, багатомовного світу; комплексний білінгвістичний і полікультурний розвиток мовної особистості учнів; формування поліфункціональної соціокультурної компетенції, яка виокремлюється як компонент комунікативної компетенції; створення умов для культурної творчості, у тому числі й мовотворчості. Реалізація даних завдань готує учнів до становлення суб'єктами діалогу в міжкультурному спілкуванні. Під міжкультурним спілкуванням розуміють функціонально-обумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних традицій [3, с. 23].

Ефективність процесу полікультурної освіти засобами іноземної мови обумовлена дотриманням певних принципів, серед них виокремлюють принцип дидактичної культуродоцільності, принцип діалогу культур і цивілізацій, принцип домінування проблемних культурознавчих завдань. Сутність першого принципу полягає у відборі матеріалу для реалізації навчальних цілей; необхідності визначення ціннісного змісту і значущості відібраного матеріалу; визначенні доцільності використання даного матеріалу відповідно до вікового й інтелектуального потенціалу учнів. Сутність другого принципу – діалог культур і цивілізацій – полягає в необхідності аналізу автентичних або частково автентичних матеріалів з точки зору вірогідності їхнього потенційного використання у процесі моделюванні культурного простору за принципом кола, що розширюється (від етнічних субкультур до світової культури); використанні культурознавчого матеріалу про рідну країну. Третій принцип – домінування проблемних культурознавчих завдань – базується на використанні серії поступово ускладнених завдань, серед яких виділяються завдання, спрямовані на збір, інтерпретацію й узагальнення культурознавчої інформації; розвиток полікультурної компетенції, що допомагає орієнтуватися в комунікативних нормах, у виборі прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах міжкультурного спілкування [1, с. 14].

Природним є той факт, що ідеї полікультурної освіти впливають на мету навчання іноземній мові. Метою є формування комунікативної компетенції, здатності й готовності здійснювати іншомовне міжособистісне й міжкультурне спілкування з носіями мови в заданих стандартом ситуаціях [2, с. 15]. У процесі вивчення іноземної мови учні опановують нові способи спілкування для безпосереднього доступу до цінностей світової культури, особливо до культурних цінностей країни,

мова якої вивчається, її історії, географії, науки, літератури, мистецтва. Таким чином, полікультурна спрямованість освіти у вивченні іноземної мови реалізується через включення різноманітних фактів іншомовної культури в навчальний процес.

Обов'язковим компонентом мовної підготовки молоді в XXI столітті стає багатоаспектна соціокультурна освіта (загальнокультурна, країнознавча, лінгвостранознавча, соціолінгвістична). Порівнюючи поняття полікультурної й соціокультурної освіти вітчизняні науковці зазначають, що шляхом використання соціокультурного підходу в навчальному процесі, полікультурна освіта розширюється до визнання будь-яких соціальних груп як окремих культур (субкультур). У цьому сенсі полікультурна освіта вирішує проблеми гуманізації відносин між людьми, що належать до однієї етнічної групи і в її межах – до різних соціокультурних груп, які мають іншу культурну ідентичність (політичну, родову, статеву, релігійну та ін.) [4, с. 190].

Методичною домінантою соціокультурного підходу виступає ієрархічна система проблемних іншомовних завдань, які представляють собою соціокультурні пізнавально-пошукові завдання й проекти поряд з комунікативними й комунікативно-пізнавальними завданнями, а також міждисциплінарні комунікативно-орієнтовані ігри (рольові, ділові), які спрямовані на створення максимально можливих умов для прояву позитивного потенціалу іноземної мови як навчального предмета [3, с. 19].

Результатом соціокультурної освіти є формування соціокультурної компетенції, яка забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних маркерах автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування і способи їх усунення, пізнавати країни і народи, розвивати здатність до соціокультурної самоосвіти в будь-яких інших сферах. Базою для соціокультурної освіти засобами іноземної мови є лінгвокраїнознавство. Ось чому іноземна мова вважається не тільки засобом спілкування, але й інструментом пізнання світової культури, національних культур і соціальних субкультур народів країн, мова яких вивчається.

Соціокультурна компетенція є комплексним явищем і містить у собі набір таких компонентів, як лінгвокраїномовний компонент (лексичні одиниці з національно-культурною семантикою й уміння їх застосовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування); соціолінгвістичний компонент (мовні особливості представників різних соціальних прошарків, поколінь, суспільних груп, діалектів); соціально-психологічний компонент (володіння соціо- і культурно обумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, характерної для даній культури); культурологічний компонент (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний фон) [5, с. 3].

Соціокультурна спрямованість навчання іноземній мові

представляється найбільш значимою на сучасному етапі. Процес оволодіння іноземною мовою стає творчим процесом відкриття для себе країни досліджуваної мови, менталітету людей, що говорять на цій мові, їхньої культури, історії, мистецтва, а також стимулом для власного вдосконалення в культурному й духовному плані. Використання іноземної мови як засобу соціокультурного розвитку школярів дозволяє домогтися якісних результатів в оволодінні мовою, сприяє підвищенню внутрішньої мотивації й дозволяє повніше реалізувати стратегічну мету навчання іноземній мові як засобу розвитку здатності учнів до міжкультурної комунікації [6, с. 29].

Зразкові програми з іноземних мов визначають соціокультурні знання й уміння для кожного щабля навчання. При цьому розвиток соціокультурних знань і вмінь відбувається шляхом порівнянні правил мовної поведінки в ситуаціях повсякденного спілкування, зіставлення фактів рідної культури й культури країн досліджуваної мови [5, с. 4].

Основною метою навчання іноземної мови у сучасній школі є розвиток особистості школяра, здатного використовувати іноземну мову як засіб спілкування в діалозі культур, який бажає брати участь у міжкультурній комунікації та самовдосконалюватися. Вважається, що практичний результат навчання іноземній мові, перш за все, досягається в процесі особистісно-комунікативного навчання, яке передбачає вирішення завдань, пов'язаних з освітою, вихованням і розвитком особистості школяра. Така освіта спрямована на навчання, а в подальшому – на розширення і поглиблення країнознавчих і культурознавчих знань, що включають знання про особливості способу та стилю життя зарубіжних однолітків, їх соціальний статус у суспільстві, національні молодіжні культури, соціальні ініціативи [7, с. 2].

Отже, навчання іноземній мові й іншомовній культурі сприяє формуванню вмінь вчитися, спілкуватися, співіснувати з людьми різних етнічних груп, формує багатий досвід соціально-культурного спілкування, що є міцною базою залучення учнів до глобальних цінностей цивілізації. У процесі вивчення іноземної мови учні опановують нові засоби спілкування для безпосереднього доступу до цінностей світової культури, особливо до культурних цінностей країни досліджуваної мови: її історії, географії, науки, літератури, мистецтва. Соціальні зміни в суспільстві спричиняють зміни в організації мислення, праці й техніки. Відбуваються також зміни в оцінці людських цінностей, у вчинках і переконаннях людей. Саме тому соціокультурна спрямованість навчання іноземній мові представляється найбільш значимою на сучасному етапі.

Література

- 1. Сафонова В. В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М. : Высшая школа, 1991. – 305 с.
- 2. Габидуллина Л. Л.** Реализация идей поликультурного

образования при обучении английскому языку в средней школе / Л. Л. Габидуллина, Е. Л. Сырцова // Новости научной мысли. – 2006. – № 6. – С. 12-18. 3. **Хакимов Э. Р.** Сущность поликультурного образования / Э. Р. Хакимов // Вестник ИжГТУ. – 2009. – № 3. – С. 189-191. 4. **Сафонова В. В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам : автореф. на получение науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Педагогика и история педагогики” / В. В. Сафонова. – Москва, 1993. – 56 с. 5. **Сафонова В. В.** Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 1998. – С. 27-35. 6. **Пассов Е. И.** Современные направления в методике обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Воронеж, 2002. – С. 40. 7. **Формирование** коммуникативной компетенция на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://osvita.ua/school/technol/730>

Можаяева К. О. Полікультурний підхід до вивчення іноземних мов.

У статті розглядається полікультурний підхід до вивчення іноземних мов і його місце у сучасній методиці викладання іноземних мов. У процесі дослідження виявлено, що викладання іноземної мови й іншомовної культури в умовах полікультурності сприяє формуванню в учнів уміння спілкуватися, співіснувати з людьми різних етнічних груп, що є міцною базою залучення учнів до глобальних цінностей цивілізації.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурний підхід, соціокультурна компетенція.

Можаяева Е. О. Поликультурный подход к изучению иностранных языков.

В статье рассматривается поликультурный подход к изучению иностранных языков и его место в современной методике преподавания иностранных языков. В процессе исследования выявлено, что преподавание иностранного языка и иноязычной культуры в условиях поликультурности способствует формированию у учеников умения общаться, сосуществовать с людьми разных этнических групп, что является прочной базой привлечения учащихся к глобальным ценностям цивилизации.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурный подход, социокультурная компетенция.

Mozhayeva K. O. Multicultural approach in teaching foreign languages.

The article deals with multicultural approach to language learning and its place in modern methods of teaching foreign languages. As the result of

research is found that teaching a foreign language and foreign language culture in multicultural conditions facilitates the formation of student's ability to communicate with people of different ethnic groups and also is a good way how to attract students to the global values of civilization.

Key words: multicultural education, multicultural approach, socio-cultural competence.

УДК 378.016 : 811.111

Д. С. Мацько

АЛГОРИТМ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ФОРМ ПАСИВНОГО СТАНУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Становлення України як незалежної держави та її входження в світове співтовариство вимагає оновлення змісту навчання іноземних мов як засобу міжнародної комунікації. Англійська мова має статус провідної мови міжнародної політики, культури та науки. У зв'язку з цим інтерес до вивчення англійської мови постійно зростає.

Найбільш сенситивним до вивчення англійської мови (як і будь-якої іноземної) вважається дошкільний та молодший шкільний вік, оскільки в дитячому віці краще сприймаються та запам'ятовуються особливості нерідної мови. Успішність навчання значною мірою залежить від професіоналізму вчителя. З огляду на вищевикладене, особливої актуальності набуває проблема якісної мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які зможуть викладати англійську мову в дошкільних закладах та початковій школі.

Оволодіння граматиною мови, що вивчається, є запорукою успішного вивчення іноземної мови. Практика викладання англійської мови майбутнім учителям початкової школи показує, що однією з найбільш складних граматичних тем для вивчення виступає тема „Пасивний стан”. Із власного досвіду можемо сказати, що для майбутніх учителів англійської мови початкової школи конче необхідним є наявність опор, які допомагатимуть закріпити знання студентів з граматики англійської мови. Наявність таких опор є особливо важливою на перших порах, коли знання студентської молоді ще не доведені до автоматизму. Своєрідною опорою для студентів може виступати алгоритм побудови певної граматичної форми. Таким чином, особливої актуальності в навчанні майбутніх учителів початкової школи англійської мови набуває проблема розробки алгоритму побудови форм пасивного стану англійської мови.

Проблема навчання учнівської та студентської молоді граматики іноземної мови отримує осмислення в розвідках Л. Єфімова, Р. Карпової,

Л. Каширіної, О. Коломінової, Н. Скляренко та інших науковців. У роботі Р. Карпової висвітлюється питання ефективності використання опорних схем у навчанні граматиці німецької мови [1]. Дослідження Л. Каширіної присвячене питанням алгоритмізації граматики французької мови [2]. Предметом наукового пошуку О. Коломінової є розробка, упровадження та перевірка ефективності навчально-методичного комплексу з формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової школи [3]. Науковий пошук Н. Скляренко спрямований на розв'язання проблеми систематизації і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі [4].

Утім, проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема навчання учнів початкової школи форм пасивного стану англійської мови характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю.

З огляду на викладене вище, *мета* статті – *розробити алгоритм побудови майбутніми учителями англійської мови початкової школи форм пасивного стану англійської мови.*

Вивчення граматики є невід'ємною складовою оволодіння іноземною мовою, оскільки саме за допомогою граматики окремі розрізнені одиниці перетворюються у зв'язне та зрозуміле мовлення. Незважаючи на „пріоритет вільності” як запоруки оволодіння іноземною (зокрема, англійською) мовою, яке забезпечує невимушеність іншомовного спілкування, важливого значення набуває й граматична правильність висловлювання.

Необхідність алгоритмізації навчання майбутніх учителів початкової школи граматики англійської мови зумовлюється тим фактом, що вивчення англійської мови відбувається не за аспектами, а в рамках однієї навчальної дисципліни. Крім того, спеціалізація студентів вимагає формування в студентів граматичної англомовної компетенції.

Як зазначає С. Ніколаєва, граматичну структуру чи правило можна зобразити за допомогою *мовленнєвих зразків, моделей-схем та вербальних правил* (описових і правил інструкцій) [5, с. 74]. Ми повністю поділяємо думку Л. Каширіної про те, що граматику можна звести до кінцевого набору правил [2, с. 45]. Як наслідок, алгоритм може вважатися одним з найбільш оптимальних засобів навчання майбутніх учителів початкової школи граматики англійської мови та закріплення студентською молоддю набутих знань.

У науковій літературі алгоритм трактується як сукупність правил, що визначає ефективну процедуру вирішення будь-якого завдання з певного комплексу завдань [6, с. 413]. Відповідно до завдань нашого наукового пошуку ми визначаємо алгоритм як *сукупність кроків, виконання яких дозволятиме майбутнім учителям англійської мови початкової школи правильно будувати форми пасивного стану англійської мови.*

Побудова форми пасивного стану англійської мови вимагає врахування низки правил. Перше правило полягає в тому, що форми пасивного стану можуть утворюватися тільки з перехідними дієсловами – дієсловами, що вживаються із прямим додатком та відповідають на питання „кого?” або „що?”. Утім, варто пам'ятати, що деякі перехідні дієслова (get back, have, resemble, seem, suit тощо) не можуть утворювати форм пасивного стану. Таким чином, перший **крок** алгоритму полягає у *визначенні типу дієслова та можливості утворити форму пасивного стану*.

Другим правилом побудови пасивного стану є зміна членів речення. Інакше кажучи, додаток речення в активному стані стає підметом в пасивному стані і навпаки (див. таб. 1):

Таблиця 1.

Зміна членів речення при побудові форм пасивного стану англійської мови

Стан	
Активний	Пасивний
Підмет	Додаток
Додаток	Підмет

Отже, другим **кроком** алгоритму виступає *визначення підмету та додатку речення в активному стані*.

Однією з особливостей побудови форм пасивного стану англійської мови виступає можливість опущення в реченні в пасивному стані додатка, якщо підмет речення в активному стані виражений особовими займенниками, іменником reople чи суб'єкт дії не важливий / відомий з контексту. Таким чином, **кроком** алгоритму побудови форм пасивного стану англійської мови є *з'ясування частини мови, якою виражений підмет речення в пасивному стані*.

Крім того, додаток речення в пасивному стані може вводиться за допомогою прийменників by (йдеться про особу виконавця) або with (йдеться про спосіб виконання). Отже, наступним **кроком** майбутніх учителів англійської мови початкової школи має стати *визначення суб'єкта дії (особа / предмет)*.

Правилом побудови форм пасивного стану англійської мови є збереження вищо-часової форми речення активного стану. З огляду на це, студенти мають *визначити вищо-часову форму дієслова в активному стані*. Спосіб визначення останньої описаний в одній з наших публікацій [7]. Варто зазначити, що у визначенні вищо-часової форми дієслова-присудка англійського речення значну допомогу може надати виділення слів-ідентифікаторів – слів, наявність яких у реченні вказує на необхідність вживання певної вищо-часової форми.

При побудові форми пасивного стану речення в англійській мові зберігається також і порядок слів речення в активному стані. Отже,

одним з ключових кроків студентської молоді має стати *визначення типу речення*.

В англійській мові всі дієслова поділяються на правильні (regular) та неправильні (irregular). При формуванні пасивного стану необхідно вживати третю форму основного дієслова (Past Participle). Залежно від дієслова вона формується або додаванням до основи закінчення –ed (для правильних дієслів), або її просто необхідно запам'ятати чи знайти у таблиці неправильних дієслів (3-я колонка). Таким чином, невід'ємною складовою алгоритму навчання форм пасивного стану виступає *визначення групи, до якої належить основне дієслово* (правильні / неправильні).

Нижче представлено пасивний стан кожної видо-часової форми англійської мови (див таб. 2):

Таблиця 2.

Пасивний стан видо-часових форм англійської мови

Час	Вид		
	Simple	Continuous	Perfect
Present	am / is / are + ed / 3-я форма	am / is / are being + ed / 3-я форма	have / has been + ed / 3-я форма
Past	was / were + ed / 3-я форма	was / were being + ed / 3-я форма	had been + ed / 3-я форма
Future	will be + ed / 3-я форма	—	will have been + ed / 3-я форма

Як бачимо з таблиці, форми пасивного стану складаються також із допоміжних дієслів, які змінюються за особами та числами. Одним з ключових правил англійської мови виступає правило узгодження підмета та присудка. Таким чином, для побудови форми пасивного стану студентам необхідно *визначити число та особу підмета речення в пасивному стані*.

Проілюструємо дію розробленого нами алгоритму на практиці. Уявімо, що потрібно побудувати форму пасивного стану речення “Last week the Queen opened the gallery”.

Крок № 1. *Визначення типу дієслова / можливості утворення форми пасивного стану.* Дієслово *open* („відкривати”) є перехідним, оскільки відповідає на питання „що?”, та може утворювати форми пасивного стану.

Крок № 2. *Визначення підмету та додатку речення в активному стані.* Суб'єктом дії є королева (Queen), яка відкрила галерею. Додатком речення в активному стані виступає іменник „галерея”, який стає підметом речення в пасивному стані. Іменник „королева” своєю чергою стає додатком речення в пасивному стані.

Крок № 3. *Визначення суб'єкта дії.* Як уже зазначалося, суб'єктом дії виступає королева. Оскільки йдеться про особу, то в пасивному стані вживається прийменник *by*. Факт відкриття галереї саме

королевою є важливим, тому додаток речення в пасивному стані не можна опустити. Крім того, додаток пасивного речення виражений іменником.

Крок № 4. *Визначення видо-часової форми дієслова в активному стані.* Дієслово-присудок речення в активному стані вживається у видо-часовій формі Past Simple Tense. Таким чином, при побудові речення в пасивному стані зазначена видо-часова форма має зберігатися.

Крок № 5. *Визначення типу речення.* Речення в активному стані є розповідним. Відтак, у пасивному стані теж треба дотримуватися порядку слів простого розповідного речення.

Крок № 6. *Визначення групи, до якої належить основне дієслово.* Дієслово *open* („відкривати”) є правильним, тому 3-я форма утворюється за допомогою додавання до основи закінчення –ed.

Крок № 7. *Визначення числа та особи підмета речення в пасивному стані.* Підмет речення в пасивному стані – „галерея” – є іменником третьої особи однини, тому маємо вживати допоміжне дієслово *was*.

Невід’ємною складовою опанування англійської мови майбутніми учителями англійської мови початкової школи виступає вивчення її граматичного складу в цілому та форм пасивного стану зокрема. Ефективність використання алгоритмів у навчанні студентської молоді форм пасивного стану англійської мови зумовлюється можливістю зведення граматики до кінцевого набору правил та наочністю алгоритму.

Розроблений нами алгоритм побудови форм пасивного стану англійської мови складається з таких кроків: 1) визначення типу дієслова / можливості утворення форми пасивного стану; 2) визначення підмету та додатку речення в активному стані; 3) визначення суб’єкта дії; 4) визначення видо-часової форми дієслова в активному стані; 5) визначення типу речення; 6) визначення групи, до якої належить основне дієслово; 7) визначення числа та особи підмета речення в пасивному стані.

Безперечно, матеріал статті не вирішує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальшого наукового пошуку в даному напрямку вбачаємо в підготовці для майбутніх учителів англійської мови початкової школи навчального посібника з граматики, матеріал якого пояснюється за допомогою схем та алгоритмів.

Література

1. **Карпова Р. М.** Опорные схемы для обучения немецкому языку / Р. М. Карпова // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 37 – 40.
2. **Каширина Л. Н.** Алгоритмы в обучении грамматике французского языка / Л. Н. Каширина // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 4. – С. 44 – 46.
3. **Коломінова О. О.** Навчально-методичний комплект як засіб формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової

школи / О. О. Коломінова // Іноземні мови – 2008. – № 4. – С. 58 – 65. 4. **Скляренко Н. К.** Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 3 – 7. 5. **Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с. 6. **Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. 7. **Мацько Д. С.** Підготовка опорних схем у навчанні студентів заочних відділень університетів видо-часових форм дієслів англійської мови / Д. С. Мацько // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. – 2010. – № 14 (201). – С. 103 – 112.

Мацько Д. С. Алгоритм як засіб навчання майбутніх учителів англійської мови початкової школи форм пасивного стану англійської мови.

Стаття присвячена проблемі навчання майбутніх учителів англійської мови початкової школи форм пасивного стану англійської мови. Автор обґрунтовує алгоритм побудови форм пасивного стану англійської мови.

Ключові слова: алгоритм, майбутні учителі англійської мови початкової школи, форми пасивного стану англійської мови.

Мацько Д. С. Алгоритм как средство обучения будущих учителей английского языка начальной школы формам страдательного залога английского языка.

Статья посвящена проблеме обучения будущих учителей английского языка начальной школы формам страдательного залога английского языка. Автор обосновывает алгоритм построения форм страдательного залога английского языка.

Ключевые слова: алгоритм, будущие учителя английского языка начальной школы, формы страдательного залога английского языка.

Matsko D. S. The Algorithm as a Means of teaching the Forms of the Passive Voice to Future English Teachers of Primary School.

The article deals with the problem of teaching the forms of the Passive Voice to future English teachers of primary school. The author determines the algorithm of making the forms of the Passive Voice while studying English.

Key words: algorithm, future English teachers of Primary School, forms of the Passive Voice.

УДК 373.5.016:[811.111:82]

К. М. Нестерова

**РОБОТА НАД АНГЛОМОВНИМИ ХУДОЖНИМИ
ТЕКСТАМИ У СТАРШИХ КЛАСАХ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

В сучасній школі читання іноземною мовою є важливим видом мовленнєвої діяльності, яким повинні оволодіти учні згідно з вимогами чинної програми. Для успішного складання державної підсумкової атестації з іноземної мови та проходження зовнішнього незалежного оцінювання учням необхідно володіти навичками аналітичного, вивчаючого, переглядового, пошукового, ознайомлювального читання. Для опанування даних вмій у старших класах середньої школи ведеться робота над художніми (прозовими та поетичними), науковими та публіцистичними текстами. Відповідно для кожного виду текстів використовуються особливі форми та прийоми. Найчастіше у шкільній практиці використовують саме художні тексти. Нині існує багато різноманітних вправ для роботи з текстами підручників та додатковим матеріалом і головним завданням вчителя є обрати найефективніші для даного типу тексту та рівня класу.

Над питанням системи роботи з текстами для опанування англійської мови працюють багато як українських і російських методистів. Так, над проблемою використання прозових художніх текстів на уроках іноземної мови працюють Н. Зубкова, Е.Соловова, Л. Кожедуб, Д. Смірнов, Г. Салтовская, Г. Юрчишина, Я. Фінкельштейн, Я. Непринцева, Л. Павлюк, А. Котовська, Т. Ощепкова, М. Пролигіна, Д. Старкова, Т. Павленко, Н. Лобоккая. Особливу систему вправ для роботи над англомовними поетичними текстами пропонують О. Харамурза, Г. Подосиннікова, В. Шерстюк.

Метою статті є характеристика існуючих підходів до роботи над художніми текстами у старших класах середньої школи і систематизація методів та прийомів, що використовуються з метою забезпечення розуміння як змісту твору, так і вміння його аналізувати, висувати власні думки щодо прочитаного матеріалу тощо.

Існує декілька підходів до способу роботи з текстами, що вивчаються і, відповідно, використання методів та прийомів. Методисти пропонують два основні шляхи роботи над художніми творами: перший – традиційний розбір, починаючи від характеристики історичного періоду, біографії та творчого шляху письменника або поета, аналізу його творів і переходу до аналізу самого тексту за допомогою низки взаємопов'язаних вправ [3, с. 26] (Г. Подосиннікова, В. Шерстюк, Л.Кожедуб, О. Харамурза).

Другий тип опрацювання художніх текстів – поєднання учбового матеріалу за темами і складання переліку творів англійських та

американських авторів, що можуть бути поєднані для подачі на уроках англійської мови (наприклад, в темі «Above all, love all» пропонується розбирати сонети В. Шекспіра, вірші Р. Бернса, «The gifts of the magi» О. Генрі, «The Nightingale and the Rose», «A Fisherman and his soul» О. Уайльда; для теми «There is no place like home» – «My heart's in the Highlands» Р. Бернса, «The Forsyte Saga» Дж. Голсуорси, «How we kept Mother's Day» С. Лікока) (Н. Лобочкая, В. Богородицка Л. Хрусталева), що дозволяє стимулювати інтерес учнів до предмету, що вивчається, тому що дані теми близькі й цікаві школярам у цьому віці; по-друге це посилює виховний вплив на учнів шляхом обговорення основних моральних проблем і понять: любові, дружби, родини, дому, Батьківщини тощо [3, с. 26].

Представники обох підходів зазначають, що при роботі з англійськими художніми творами велике значення має необхідність подолання об'єктивних та суб'єктивних труднощів. До першої групи належать труднощі, пов'язані з особливою мовною системою художніх творів, яка характеризується насиченістю незнайомими лексичними одиницями і різноманітними граматичними конструкціями, використанням тропів та фігур (особливо в поетичних творах), наявністю імпліцитної інформації, можливістю неоднозначності тлумачення та різних точок зору щодо ідеї тексту. Суб'єктивні труднощі пов'язані з рівнем володіння учнями англійською мовою, наявністю незнайомих слів у тексті, що може призвести до небажання учня продовжувати читання, емоційна готовність до сприйняття художнього твору, попередній досвід у цій сфері.

Представники першого підходу пропонують наступні основні етапи поглибленої роботи з художніми текстами (як прозовими, так і поетичними):

1) вступний спонукально-мотиваційний – «на цьому етапі вчитель готує учнів до сприйняття художнього твору; активізує фонові знання учнів, необхідні для адекватного сприйняття тексту» [4, с. 14] (історична ситуація, коли був написаний твір, історія його створення, жанр, епоха, літературні та національні традиції, інформація про автора); «усуває смислові, лінгвокраїнознавчі й лінгвостилістичні труднощі; стимулює розумову діяльність учнів, активізує їх уяву та інтерес до твору» [4, с. 14]. Використовуються рецептивні умовно-комунікативні, комунікативні; репродуктивні умовно-комунікативні та продуктивні умовно-комунікативні, комунікативні вправи. Вчителем можуть бути застосовані наступні прийоми: вступне слово, запитання пов'язані саме з темою тексту, прогнозування змісту за назвою, ознайомлення з інформацією про автора, що необхідна для сприйняття даного тексту [4, с. 14];

2) аналітико-синтетичний (його ще називають операційно-пізнавальним) – метою даного етапу є розуміння художнього твору, «створення «діалогу» читача з автором у процесі читання/аулювання»

[4, с. 14], відбувається аналіз лексичних, граматичних одиниць, стилістичних засобів, використаних автором. Використовуються репродуктивні некомунікативні, умовно-комунікативні; рецептивні умовно-комунікативні та комунікативні; продуктивні умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Доцільно вживати наступні прийоми: jigsaw reading – відновлення правильного порядку фрагментів тексту, gap filling – заповнення пропусків у прочитаному творі, відповіді на запитання щодо прочитаного тексту, обговорення вірних/невірних тверджень, підбір синонімів/антонімів/пояснень до використаних автором лексичних одиниць, розбір наявних стилістичних прийомів. Для роботи з поетичним твором також пропонуються «змістова класифікація, складання змістової карти поетичного твору, пояснення змісту на рівні фрази та понадфразової єдності, моделювання логічних зв'язків у поетичному творі» [4, с. 14];

3) контрольно-оціночний – метою якого є контроль з боку вчителя «повноти розуміння художнього твору і глибини проникнення в його зміст» [2, с. 33]. Застосовуються післятекстові вправи – рецептивно-репродуктивні та умовно-комунікативні. Учням пропонується виділити в тексті основну думку, змістові віхи, ключові слова, факти, що підтверджують або ілюструють основну думку чи запропоновану вчителем тезу, поєднати факти у смислові єдності, згрупувати факти та подій в логічній чи хронологічній послідовності, визначити зв'язок між фактами, подіями, явищами [2, с. 33];

4) результативний (етап творчого переосмислення художнього твору), що сприяє глибшому проникненню в ідейний зміст художнього твору, «вдосконалюється вміння критичного й аналітичного осмислення і творчого переосмислення... на основі власних оціночних критеріїв, відбувається пошук продуктивних нестандартних рішень» [4, с. 14]. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Перед учнями ставляться цілі «більш глибокого проникнення у зміст тексту, творче переосмислення (інтерпретація) і трактування змісту художнього твору, ...розвиток творчої активності» [2, с. 32]. Вчитель може запропонувати учням наступні прийоми: створення власного перекладу частини прозового твору або вірша, знаходження різних варіантів перекладу одного твору (особливо це стосується поетичних творів), порівняння декількох творів одного автора, драматизація на основі прочитаного [2].

Представники другого підходу також дотримуються основних етапів роботи над художнім твором (спонукально-мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольно-оціночний, результативний), але пропонують розпочинати роботу з художнім текстом з постановки суперечливої та гострої проблеми. Для цього її подають у формі прислів'я, наприклад до теми «Above all, love all» – Love will find a way; Love makes the world go round; Love conquers all. До теми «What makes a

personality» – You must look into people as well as them; Appearances can be deceptive; Time and tide wait for no man. За допомогою даної системи опрацювання літературних творів учні удосконалюють вміння читати та перекладати неадаптовані прозові та поетичні літературні твори, усно та письмово викладати прочитане, створювати діалоги з уявлюваним автором чи героєм твору, робити лінгвістичний аналіз тексту, самостійно аналізувати твори живопису, кіно, музики [3, с. 28].

При використанні обох підходів доцільним є «виконання вчителем ролей консультанта, координатора, комунікативного партнера» [с. 14], що сприяє створенню атмосфери співробітництва та творчості й надання пріоритету груповим формам роботи («Читаємо. Думаємо. Працюємо в парах», «Читаємо. Думаємо. Обмінюємося ідеями» - стратегія роботи чотирьох-семи учнів в одній групі, які по черзі виконують різноманітні ролі, «Читання тексту з позначками», «Взаємне навчання», «Спрямоване читання з обдумування та заповнення таблиці», «Запитання до автора», «Академічна дискусія», «Залиш останнє слово для мене») [1, с. 5 – 8].

Таким чином, на даному етапі існують два основні підходи до роботи з художніми текстами у старших класах середньої школи. Кожен з них має переваги і найдоцільнішим є їхнє поєднання при подачі матеріалу. Вибір підходу та вправ і прийомів має спиратися як на жанр твору, його змістове наповнення, ідею, цілі, які ставить перед учнями вчитель, так і від рівня класу та інтересів і вподобань школярів.

Перспективним напрямком нашого дослідження ми вважаємо подальшу розробку підходів, прийомів та методів для роботи з художніми текстами на уроках англійської мови у старших класах середньої школи.

Література

- 1. Зінченко О. О.** Читання // Англійська мова та література. – 2009. – № 26. – С. 4 – 8.
- 2. Кожедуб Л.Г.** Модель навчання читання майбутніх філологів на основі інтерпретації лінгвостилістичних засобів художніх текстів // Іноземні мови. – 2009. – № 3. – С. 31 – 35.
- 3. Лобочкая Н.Н.** Два подхода к организации содержания элективного курса «Английская и американская литература» для средней школы // ИЯШ. – 2006. – № 7. – С. 26 – 32.
- 4. Подосиннікова Г. І., Шерстюк В. В.** Робота з англомовним поетичним текстом у 9 класі школи з поглибленим вивченням іноземних мов // Іноземні мови. – 2005. – № 4. – С. 12 – 17.
- 5. Соловова Е.Н.** Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников // ИЯШ. – 2007. – № 2. – С. 28 – 32.

Нестерова К. М. Робота над англомовними художніми текстами у старших класах середньої школи

Стаття присвячена огляду існуючих підходів до роботи над англомовним художнім текстом у старших класах середньої школи.

Визначено, що основними підходами є традиційний (від аналізу історичної епохи до аналізу твору) і тематичний (поєднання літературних творів різних епох за тематичною ознакою).

Ключові слова: прозові і поетичні художні тексти, етап, прийом, вправа.

Нестерова Е. Н. Работа над англоязычными художественными текстами в старших классах средней школы

Статья посвящена обозрению существующих подходов к работе над англоязычными художественными текстами в старших классах средней школы. Установлено, что основными подходами являются традиционный (от анализа исторической эпохи к анализу произведения) и тематический (объединение литературных произведений разных эпох по тематическим признакам).

Ключевые слова: прозаические и поэтические художественные тексты, этап, приём, упражнение.

Nesterova K. N. Work with the English belles-lettres texts in the upper school

The article is devoted to the study of the existing approaches to the work with the English belles-lettres texts in the upper school. It's established that the main approaches are the traditional (the analysis from the historical epoch to the text itself) and the thematic (combination of literary works of the different epochs according to the thematic signs).

Key words: prose and poetic literary works, phase, method, exercise.

УДК 378. 016 : 811. 111

Melike Bahar TIKE TETIK, Ugur TETIK

CREATING QUALITY CULTURE

Quality is a Journey, not a Destination

I. WHAT IS QUALITY?

Quality is "fitness for use"
(Joseph Juran)

Quality is "conformance to requirements"
(Philip B. Crosby)

Quality of a product or services is its ability to satisfy the needs and expectations of the customer. Quality is excellence that is better than a minimum standard. It is conformance to standards and 'fitness of purpose' ISO 9000:2000 definition of quality: *It is the degree to which a set of inherent*

characteristics fulfill requirements. "Quality is 'fitness for use 'of the product'" by Joseph Juran.

Total quality management, a collection of principles, methods and best practices was aimed reducing waste and increasing the quality of the product. Based on the success of Lean Production and TQM in the manufacturing industry, it was implemented in the service industry such as healthcare, human resources, and telecommunication and so on. But there were some service categories where the application of TQM was more difficult than others - the field of higher education being one of these categories.

The first step in quality assurance is identifying the criteria that determine the quality of the service. There is a general perception among staff

II. ORIGINS OF THE QUALITY

Where did quality come from?

As Vroeijenstijn (1995) expressed it: 'The concept of quality is not new: it has always been part of the academic tradition. It is the outside world that now emphasizes the need for attention to quality. It is the relationship between higher education and society which has changed'.

By the end of the 1990s concern for quality and standards was global. From a UK perspective this was viewed in terms of 'the withdrawal of trust' (Trow, 1994) and the 'drive towards managerialism' (Kogan, 1989). For Becher (1989), quality was 'a creature of political fashion'. For Neave (1986), it was 'elusive', a sentiment echoed by Harvey and Green (1993) who saw it as 'slippery' and 'value-laden'. Scott (1994) was quite clear that: 'No authoritative definition of quality in higher education is possible', reflecting the 'Lack of theory of quality in higher education literature' referred to by another commentator (Westerheidjen, 1999).

Those who read Pirsig's *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* in the 1990s will have learned that while 'there is no definition...of quality...you know it when you find it!' (McConville, 1999). So, as Green (1994) concluded: 'In the last resort, quality is a philosophical concept'. [1]

Difference between quality and standards

Quality relates to process, for example, the quality of the educational process experienced by students.

Standards refer to outcomes, or achievement.

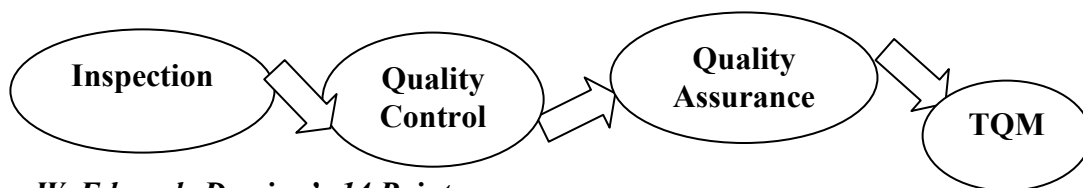
The link between them can be expressed in terms of the contribution of the educational process (or 'quality'), to the attainment of a defined standard of higher education. And in education, standards relate to three areas of activity: academic standards measure ability to meet a specified level of academic attainment; service standards assess service provided; while quality standards can be described as norms or expectations expressed in formal statements about desired practice, for example the ENQA Standards and Guidelines.[1]

III. QUALITY MANAGEMENT

According to **W. Edwards Deming's**, origins, evolution and key elements of quality management in general;

Evolution of Quality Management

- Salvage, sorting, grading, blending, corrective actions, identify sources of non-conformance
- Develop quality manual, process performance data, self-inspection, product testing, basic quality planning, use of basic statistics, paperwork control.
- Quality systems development, advanced quality planning, comprehensive quality manuals, use of quality costs, involvement of non-production operations, failure mode and effects analysis, SPC.
- Policy deployment, involve supplier & customers, involve all operations, process management, performance measurement, teamwork, employee involvement.



W. Edwards Deming's 14 Points

1. Create constancy of purpose towards improvement of product and services.
2. Adopt the new philosophy. We can no longer live with commonly accepted levels of delays, mistakes, defective workmanship.
3. Cease dependence on mass inspection. Require, instead, statistical evidence that quality is built in.
4. End the practice of awarding business on the basis of price tag.
5. Find problems. It is management's job to work continually on the system.
6. Institute modern methods of training on the job.
7. Institute modern methods of supervision of production workers. The responsibility of foremen must be changed from numbers to quality.
8. Drive out fear that everyone may work effectively for the company.
9. Break down barriers between departments.
10. Eliminate numerical goals, posters and slogans for the workforce asking for new levels of productivity without providing methods.
11. Eliminate work standards that prescribe numerical quotas.
12. Remove barriers that stand between the hourly worker and his right to pride of workmanship.
13. Institute a vigorous programme of education and retraining.
14. Create a structure in top management that will push everyday on the above 13 points. [2]

According to **Uludağ University Report** on *Quality Culture: Implementing Bologna Reforms*, the key feature of quality management is; to acknowledge that a university is a self-critical academic community striving to enhance the quality of its entire teaching and learning environment as well as the quality and capability of the graduates. The quality management system should thereof aim to assess and improve the content of the lectures, the

project works as well as the entire education environment that is seen as the basic engine for constant renewal and improvement. Quality management systems should also aim the development of professional and pedagogical level of academic staff.

UU acknowledges the importance of staff involvement at all levels in the institutional quality management and policy determination. Therefore, academic staff survey is a must in order to obtain their views and comments on quality improvement as well as to involve them in the realization of the quality development process as an initial step towards the creation of 'alive' quality management systems.

With all these in mind, for almost two years, UU has been trying hard to create the most effective quality management and improvement system which would ensure that the profile and quality of programs, academic staff and the standard of its graduates are in line with the academic demands of higher education as well as expectations and needs of the trade and industry. [3]

IV. QUALITY CULTURE

Quality culture is a multi-dimensional concept that depends upon and relates to the contextual setting towards achieving excellence in education in line with the mission and vision of the individual programs. The establishment and management of a quality process is constantly monitors, evaluates and renews itself is the very core of creating and maintaining a quality culture.

To this end, UU puts every effort to establish feedback loops that reflect the opinions of all stakeholders. UU believes that the involvement of all stakeholders in quality enhancement procedures, an open and honest communication among these stakeholders, and ensuring everyone is access to all information on all quality improvement operations are the integral elements of creating quality culture in the 'heart' of the institution.[3]

V. CREATING A QUALITY CULTURE

Quality assurance refers to the means by which an institution satisfies itself that the standards and the quality of its educational provision can be maintained and enhanced. An important aspect is the cultural context in the organization with its capacity to either facilitate or suppress local quality initiatives. A strongly formalized and centralized quality assurance system will be complex. Complex systems might be difficult to manage and to control; and a centralized system may foster bureaucracy which will delay necessary local changes and which may restrain the development and implementation of adequate quality assurance measures at work or at school. The educational system demands flexibility in planning and development.

In the report of Uludag University, there is a brief summary of *the Action Plan for Quality Culture Deployment*;

1. Ensuring the support of senior leadership
2. Determining stakeholders' views and comments on quality management and culture through surveys

3. Establishing the necessary steering committees to design and facilitate the quality framework as well as subcommittees to ensure two-way communication throughout the institution
4. Revising institutional mission and vision
5. Establishing strategic planning committees in order to
 - a. Perform institutional and departmental SWOT analysis survey's
 - b. Define main objectives
 - c. Determine the priorities
6. Developing mechanisms to monitor and improve the quality of education
 - a. By creating student, alumni and labour market feedback loops
 - b. By benchmarking with competitive higher education institutions
 - c. By regular preparation and renewal of course material
 - d. By student involvement in curriculum design and governance
 - e. By prompt implementation of some Bologna tools by simple procedures
 - i. Introduction of ECTS compatible credit system
 - ii. Providing diploma supplement
 - iii. Two-tier system (if applicable)
7. Developing mechanisms to monitor and improve the quality of staff
 - a. Strengthening sets of criteria for staff employment and promotion
 - b. Introducing continuous staff development programmes (pedagogical, Professional and IT-related)
8. Developing mechanisms and providing budget to monitor and improve physical facilities
9. Developing quality control mechanisms
 - a. Internal evaluation and review
 - b. External evaluation and review preferably by 'a European Quality Assurance System'[3]

What are the components of an effective quality system?

For the design and development requirements of quality systems, an effective quality assurance system:

- is clear specification of roles, responsibilities and procedures;
- enables institutional aims and objectives to be achieved;
- informs decision making;
- is free from individual bias;
- is repeatable over time;
- involves all staff;
- includes the specification of standards and acceptable evidence;
- prompts continuous improvement [4]

In a similar vein, the development of a 'quality culture' to underpin a successful quality system requires:

- an open and active commitment to quality at all levels;
- a willingness to engage in self-evaluation;
- a firm regulatory framework; clarity and consistency of procedures;

- explicit responsibilities for quality control and quality assurance;
- an emphasis on obtaining feedback, from a range of constituencies;
- a clear commitment to identifying and disseminating good practice;
- prompt, appropriate, and sensitive managerial action to redress problems, supported by adequate information [4]

As can be seen from our argumentation above, the whole quality process has to be accompanied by trust and active building actions. All researches and analyses state the importance of information for developing a quality culture. It is necessary to acknowledge and consider the historical, political and social characteristics of a certain quality culture and to develop strategies that are adequate for such conditions. It is only then that the quality culture approach will have a chance to achieve good results.

References

1. European University Association, Case Studies 2007 *Embedding Quality Culture In Higher Education* A Selection Of Papers From The 1st European Forum For Quality Assurance, Belgium, 2007. **2. Enemark, Stig** (2000): Creating a Quality Culture. In: Towards Best Practice – Quality **3. Uludağ** University Report on *Quality Culture: Implementing Bologna Reforms* Bursa, 29 December 2002. **4. HEQC**, 1994, Learning from audit (London, Higher Education Quality Council). **5. Kjersdam, Finn and Enemark, Stig** (1994): *The Aalborg Experiment, Project Innovation* in University Education, Aalborg University Press, 52 pp. **6. ENEMARK UNESCO** International Centre for Engineering Education (1999) :Global Journal of Engineering Education, Vol. 3 no 1, Special Edition on Quality Issues in Engineering Education *Creating A Quality Culture In Surveying Education* Aalborg University, Denmark

Меліке Бахар Тіке Тетік, Угур Тетік. Якість освіти.

Стаття присвячена темі „Якість освіти”. Автори розглядають основне джерело якісних дискусій та пов’язаних з цим внутрішніх дебатів, які стосуються концептуальної системи означення явищ в освітньому просторі. Основний акцент у статті ставиться на культуру якості та управління процесом освіти загалом, та якості вищої освіти взагалі.

Ключові слова: якість освіти, якість культури, якість управління.

Меліке Бахар Тіке Тетік, Угур Тетік. Качество образования.

Автор статьи раскрывает актуальность темы „Качество образования”. Авторы рассматривают истоки дискуссий о качестве образования и вытекающие из них концептуальные тенденции развития культуры и менеджмента образования. Основной акцент в статье ставится на культуру качества образования в целом и качество высшего образования в частности.

Ключевые слова: качество образования, качество культуры, качество управления.

Melike Bahar TIKE TETIK, Ugur TETIK. Creating quality culture.

This article addresses the topic ‘What is quality?’ Following an initial discussion of the origins of the quality debate, conceptual and definitional issues are considered. The article then turns to creating of quality culture and management of quality. The article concludes with an attempt to describe quality, quality culture, quality management and quality assurance in general and in higher education.

Key words: quality education, quality culture, quality management.

УДК 373.016:811.111

О. В. Попроцька

**ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ**

У наш час, коли Україна набула статусу незалежної держави, коли з року в рік розширюються міжнародні зв'язки, відбувається інтернаціоналізація всіх аспектів суспільного життя, іноземна мова стає дійсним дійовим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загально-культурного прогресу суспільства. Наша держава взяла курс на гуманізацію освіти, а це зумовлює відмову від вузьких прагматичних цілей вивчення іноземної мови. У сучасних концепціях навчання іноземна мова розглядається як відображення культури відповідного народу – як оволодіння іншомовною культурою і як засвоєння світових духовних цінностей. Запорукою успішного оволодіння іншомовною культурою вважають активне запровадження лінгвокраїнознавчих елементів до процесу вивчення іноземної мови в школах. Сучасні підходи до їх вивченні є дуже неоднозначними, а сприйняття такого роду елементів вимагає від школярів неабияких інтелектуальних (історичних, географічних) та естетичних знань. Але саме лінгвокраїнознавчі елементи допомагають пізнавати духовне багатство іншого народу, підвищують рівень гуманітарної освіти та сприяють успішному входженню у світову спільноту. Такі знання є необхідними для формування світогляду молодого людини та її гармонійного розвитку.

За останній роки проведено багато наукових досліджень, метою яких стали спроби теоретично обґрунтувати доцільність поєднання мовних і країнознавчих знань у процесі навчання іноземних мов. Серед науковців, які висвітлюють цю проблему відомі К. Андрейчина,

Є. Верещагін, Л. Воскресенська, В. Костомаров, Ю. Прохоров, С. Ремезов та інші. Застосування лінгвокраїнознавчого підходу у практиці викладання іноземних мов вивчають Р. Боданкіна, О. Вельська, М. Саланович, В. Сквозникова, Г. Томахін та інші. Теоретичне обґрунтування та методика застосування лінгвокраїнознавчого підходу висвітлюється не тільки в роботах вітчизняних науковців, але й у дослідженнях зарубіжних вчених, таких як Ч. Гейтскел (Ch. Gaitskell), А. Дафф (A. Duff), А. Мелей (A. Maley), Ж. Морсер, Г. Хаммерлі (H. Hammerly), Г. Фішер та інші.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати лінгвокраїнознавчий підхід та обґрунтувати можливі шляхи його реалізації у процесі вивчення іноземної мови в школі.

Як засіб спілкування, володіння іноземною мовою передбачає не тільки сформованість відповідних, необхідних для взаєморозуміння комунікантів, особливо в умовах мовленнєвих навичок та вмінь, але й засвоєння певної екстралінгвістичної інформації безпосереднього спілкування. Відомо, що мові властиво не тільки накопичувати і зберігати, а й відображувати факти та явища культури народу – носія цієї мови. Вони, як правило, відомі усім членам мовної спільноти, оскільки використовуються носіями у процесі навчання, виховання тощо. Ці факти та явища віддзеркалюють найсуттєвіші досягнення, погляди, оцінки та судження носіїв мови як минулого, так і сучасності.

Варто звернути увагу на той факт, що лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземної мови має давні корені. Його відгомін знаходимо ще в античній літературі. Опанування іноземною культурою було одним із головних завдань того часу. Як викладання класичних мов, так і трактування релігійних текстів не уявлялось у школах без культурологічного коментарю. В епоху Відродження переважає підхід формального вивчення мови: надається перевага граматиці і підстроковому перекладу. Протягом XVII століття наголос знову зміщується з аналізу на активне використання мови. Люди мандрують невеличкою Європою, займаються комерцією, отже, потреба у вивченні мов швидко зростає [1, с.25-27]. Найбільш відомим педагогом-теоретиком та вчителем мови цього часу є Ян Амос Коменський, чех, який вперше опублікував підручник із техніки викладання мови. Головним його принципом було проголошено гармонійний взаємозв'язок у навчанні, пошук абсолюту у техніці викладання. Я. А. Коменський вважав, що "все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку" [2, с. 31].

У викладанні "живих мов" з кінця XIX століття на першому місці, поряд з усним мовленням, постає проблема ознайомлення з культурою та реаліями життя зарубіжної країни, мова якої вивчається. Але найбільшого значення та масштабу ця проблема набуває тільки у XX столітті, в зв'язку з процесом культивування граматичного типу

навчання, сутність якого полягала у виділенні й вивченні окремих аспектів мови, таких як граматики, фонетика та лексика.

“Жива мова”, яка, за визначенням англійського педагога А. Малей, має “бути сповненою сенсу як для досвідченого учня, так і для початківця” [3, с. 5], стає, м’яко кажучи, мовою сліпих, які питають одне в одного: “Що це?” і відповідають: “Це яблуко. Воно червоне”. Як зауважує канадський лінгводидакт Г. Хаммерлі, критикуючи аналітичні підходи до вивчення іноземної мови, „речення „Це – книга” має значення хіба що для печерної людини” [4, с. 14].

На сьогоднішній день, сучасний Державний стандарт з іноземної мови ставить за основну мету “розвивати здібності учнів, використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізації сучасного світу. Ця мета передбачає взаємопов’язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності” [5, с. 5]. Поняття „країнознавчі знання” тлумачиться у зазначеному документі як „знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни”, а „лінгвокраїнознавчі знання” як знання „особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування” [5, с. 6].

Вивчення мови та культури одночасно не випадкове, тому що вони дозволяють вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але й як спосіб ознайомлення учнів із новою для них дійсністю. Як зауважує методист М. Саланович, „такий підхід у навчанні іноземної мови у школі багато в чому забезпечує не тільки більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих і виховних завдань, а і вміщує величезні можливості для подальшої підтримки мотивації навчання” [6, с. 2].

Таким чином, соціальне замовлення передбачає не тільки формування у школярів, що вивчають іноземну мову, необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Як відомо, проблеми взаємопов’язаного оволодіння іноземною мовою і відповідною культурою вивчаються лінгвокраїнознавством.

У сучасній методичній літературі лінгвокраїнознавство розглядається з двох сторін. З одного боку, лінгвокраїнознавство є аспектом методики викладання іноземних мов, яке досліджує проблему відбору та застосування різних способів подання інформації про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення практичного володіння даною мовою. З другого боку, лінгвокраїнознавство – це аспект навчання іноземної мови (поряд з фонетичним, лексичним, граматичним), який відображує національно-культурний компонент мовного матеріалу. Кінцевою метою засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту є формування в учнів лінгвокраїнознавчої компетенції, тобто „цілісної системи уявлень

про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається”. А це дозволяє учням-іноземцям, „досягаючи повноцінної комунікації, асоціювати з мовною одиницею ту ж саму інформацію”, яку асоціюють носії цієї мови [7, с. 26].

Слід зауважити, що аналіз терміну „лінгвокраїнознавство”, на думку окремих дослідників, містить деякі недоліки. А саме, „лінгво” поєднує у собі навчання мови, „країнознавство” подає певну інформацію про зарубіжну країну. Оскільки основним об’єктом є не країна, а її культура загалом, то було би доцільніше говорити про культурознавство. Російський учений Г. Томахін чітко диференціює вищезазначені терміни. Якщо „країнознавство” – це загальносуспільна дисципліна, на якій би мові не викладалась, то „лінгвокраїнознавство” – філологічна дисципліна, яка певною мірою викладається як окремий предмет, а на заняттях з практики мови у процесі роботи над семантикою мовних одиниць [8, с. 98]. Однак термін „лінгвокраїнознавство” вже ввійшов у словник методичних термінів, а також згодом і у лінгвістичний словник.

Отже, лінгвокраїнознавством називається аспект викладання іноземної мови, в якому з метою забезпечення комунікативності навчання і для вирішення загальноосвітніх гуманістичних завдань лінгводидактики реалізується кумулятивна функція мови та проводиться акультурація адресата (ознайомлення його з типовими явищами сучасності). Лінгвокраїнознавство – це ознайомлення учнів із сучасністю країноносіїв мови, їх культурою через іноземну мову і в процесі її вивчення. Можна стверджувати, що завдяки лінгвокраїнознавчій аспектизації навчального процесу забезпечується психологічна готовність включення людини, що навчається, у різні сфери життєдіяльності, прискорюється практично-побутова акультурація та формування комунікативної компетенції, що дозволить остаточно закласти основи та здійснити міжкультурну комунікацію.

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає розширення та удосконалення загальноосвітніх знань школярів. Активізація їх свідомої творчої пошукової діяльності, яка базується на використанні лінгвокраїнознавчих знань, підвищує практичний загальноосвітній, виховний та розвиваючий потенціал навчання іноземних мов у середній школі. Лінгвокраїнознавчий підхід дозволяє вивчати іноземну мову, поглиблюючи знання про соціокультурні особливості іншого народу. Реалізація лінгвокраїнознавчого підходу до навчання усного мовлення школярів відбувається шляхом дозованого включення до уроків додаткових фонових знань, реалій, фразеологізмів та інших мовних засобів, які за змістом та ступенем складності узгоджуються з інформацією підручників і враховують рівень володіння мовою школярів.

Література

- 1. Gaitskell Ch.** Children and their art / Ch. Gaitskell, Hurwitz. – New York: Harcourt, Brace & world Inc., 1970. – 507 p. **2. Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Госпедиздат, 1955. – 665 с. **3. Maley A.** Drama techniques in language learning / A. Maley, A. Duff. – Moscow: Prosveshenie, 1981. – 95 p. **4. Hammerly H.** An integrated theory of language teaching / H. Hammerly. – New York: Gordon & Breach, 1985. **5. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна освіта) 5 – 9 класи** / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 1998. – С. 5 – 7. **6. Саланович М. А.** Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы: автореф. дис. канд. пед. наук: 06.00.01 / М. А. Саланович. – Москва, 1995. – 18 с. **7. Колшанский Г. В.** Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 24 – 27. **8. Томахин Г. Д.** Лингвострановедение : что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 97 – 102.

Попроцька О. В. Лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземної мови у вітчизняній школі.

В статті аналізується теоретичний аспект застосування лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення іноземних мов у вітчизняних школах. У процесі дослідження простежується історично-культурне становлення лінгвокраїнознавства та обґрунтовуються можливі шляхи реалізації лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: лінгвокраїнознавство, лінгвокраїнознавчий підхід.

Попроцкая О. В. Лингвострановедческий подход к изучению английского языка в отечественной школе.

В статье анализируется теоретический аспект использования лингвострановедческого подхода к изучению иностранных языков в отечественных школах. В процессе исследования прослеживается историко-культурное становление лингвострановедения и обосновываются возможные пути реализации лингвострановедческого подхода к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвострановедческий подход.

Poprotska O. V. Lingvocountrystudy approach to the studying of foreign language at school.

This article deals with lingvocountrystudy approach to the studying of a foreign language at Ukrainian schools. The historical-cultural process of linguistic-regional ethnography formation and the possible ways of realization of lingvocountrystudy approach to the studying of a foreign language are investigated.

Key words: lingvocountrystudy, lingvocountrystudy approach.

УДК 371.134:81

М. А. Сперанська-Скарга

**ФАКУЛЬТАТИВНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ
МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

Професійно-педагогічний імідж майбутніх учителів наразі розглядається у якості одного з найважливіших інструментів побудування соціальних та міжособистісних зв'язків, професійного ствердження та розкриття власних ресурсів. Як кожний педагогічний феномен імідж має притаманні йому особливості, структуру та типологію. Щодо структури іміджу, то ми розглядаємо його як трикомпонентне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний та рефлексивний компоненти. **Метою** статті є розгляд факультативних засобів формування мотиваційного компонента професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Формування мотивації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на професійно-педагогічну діяльність – це одна з найголовніших умов професійного та особистісного становлення фахівців, що може бути реалізована за допомогою низки ситуативних факторів у позанавчальний час та протягом усього періоду навчання студентів в університеті під час навчальної та позанавчальної діяльності.

Теоретичні та практичні питання підвищення професійної мотивації все частіше стають предметами сучасних наукових досліджень. Так, сутність, особливості процесу формування професійної мотивації розкрито в роботах С. Занюка, А. Калюжного, Г. Лінденфілд, А. Маркової та інших. Зазначимо, що формування професійної мотивації є двостороннім процесом, спрямованим на створення та посилення процесуального та результативного її компонентів. Так, у процесі формування власного ефективного іміджу майбутній учитель повинен отримувати задоволення від виконання професійної діяльності та водночас прагнути досягти успіхів в обраній сфері. Таким чином, під час формування професійного іміджу майбутнього вчителя слід віддавати перевагу тим методам та позанавчальним заходам, що сприятимуть розвитку саме зазначених компонентів професійної мотивації вчителя – процесуального та результативного. Також слід зазначити, що необхідно враховувати як значущість особистісних мотивів (утворень) студентів, так і вплив ситуативних факторів, яких було розроблено та впроваджено згідно з завданням нашого дослідження. Формування вмінь педагогічного цілепокладання, виховання поваги та інтересу до майбутньої професійної діяльності були головними цілями цього етапу експериментальної роботи.

Формування певних якостей, що корелюються з базовими структурними компонентами професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів, відбувалося в рамках роботи факультативу «Цільовий педагогічний імідж». Роботу факультативу було поділено на чотири змістовні модулі, кожен з яких відображував сутність діяльності з формування, покращення та розвитку певного компонента професійного іміджу вчителя, а саме, мотиваційного, когнітивного та рефлексивного. Четвертий змістовний модуль передбачав відпрацювання технології формування та підвищення професійно-педагогічного іміджу в її реальнім втіленні (тренувальні вправи, презентації, виступи тощо).

Щодо формування мотиваційного компонента професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, то цій меті було присвячено перший змістовний модуль згідно програми роботи факультативу «Цільовий педагогічний імідж».

Процесуальна складова професійної мотивації майбутнього вчителя підвищувалася наступними шляхами. Під час роботи факультативу проводилася діагностика стану мотиваційної сфери учасників експерименту за допомогою низки тестів та педагогічного спостереження. Так, було проведено попереднє тестування за допомогою Анкети студента, діагностики полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості, використано опитувальник «Ідеальний вчитель» з метою з'ясування мотиваційних уявлень студентів. На основі отриманих даних було зроблено корегування плану формування процесуальної складової професійної мотивації майбутніх учителів. Так, діагностування виявило нестабільність та мінливість уявлень студентів щодо майбутньої професії, низький рівень ціннісної зорієнтованості та самостійності у прийнятті рішень щодо власного майбутнього.

Програма роботи факультативу по цих напрямках включала індивідуальні та групові заняття, тренінги, бесіди, корегувальні ігрові вправи, тренінги особистісного зростання, спілкування та самомотивування. Тематичне планування передбачало розкриття наступних тем під час проведення заходів у межах першого змістовного модулю:

1. сутність та компоненти професійної мотивації майбутнього вчителя-філолога;
2. діагностування рівня сформованості професійно-педагогічної мотивації;
3. професійна мотивація в контексті формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних спеціальностей;
4. засоби корекції та підвищення мотивації майбутнього вчителя на професійну діяльність та на формування педагогічного іміджу. Теорія і практика асертивності.

Оскільки під мотивами професійної діяльності розуміємо усвідомлення актуальних потреб особистості, що задовольняються

завдяки виконанню навчальних завдань та спонукають індивіда досліджувати майбутню професійну діяльність [1, с. 7], відзначимо такі мотиваційні фактори, що було введено в позанавчальну роботу з метою посилення професійної мотивації майбутніх учителів:

- відчуття задоволення від майбутньої професійної діяльності;
- особистісна причинність як прагнення бути ефективною причиною подій [1, с. 180].

Таким чином, з метою введення вищезазначених факторів у виховний процес під час роботи факультативу було проведено низку тренінгів з розвитку процесуальної мотивації та особистісної причинності.

Щодо тренінгів особистісної причинності, то головною метою цих заходів було змінення причинних схем у процесуальному мотиваційному компоненті професійного іміджу вчителів. Так, щодо важливості розгляду та змінення причинних схем, необхідно, перш за все, нагадати про існування чіткого стереотипного уявлення, що поєднує професійні успіхи або неуспішність суто з внутрішніми факторами, в той час як перші можуть бути результатами впливу зовнішніх факторів (соціальних настанов, перепон тощо). У цих випадках несформованість особистісної причинності пояснюється середовищними (зовнішніми) причинами. Однак ми спираємося на ідеї, висловлені А. Марковою, яка наполягає на необхідності знехтування зовнішніми причинами невдач та підвищення ролі внутрішніх причин [2, с. 141]. На її думку, невдача пояснюється недостатньою кількістю докладених зусиль, в протилежність тій думці, що успіх забезпечено виключно високими здібностями індивіда.

Таким чином, тренінги особистісної причинності було спрямовано на досягнення таких цілей:

- 1) перебудування пояснення причин власних невдач;
- 2) змінення інтерпретації причин неуспішності, що передбачає виключення фактору «низьких здібностей» та сфокусованість на факторі «недостатньо докладених зусиль».

У програмі тренінгу перевагу було віддано «зусиллю» як найбільш оптимальній причині. Класифікація причинних схем, на яку була зорієнтована програма, наведена нижче [2, с. 143] (Див. таблиця 1).

Таблиця 1

Класифікація причинних схем

Виміри причинності	Причини			
	Здібність	Важкість завдання	Зусилля	Вдача
Розташування	Внутрішня	Зовнішня	Внутрішня	Зовнішня
Стабільність	Стабільна	Стабільна	Нестабільна	Нестабільна

Підконтро- льність	Неконтро- льована	Неконтро- льована	Контро- льована	Контро- льована
-----------------------	----------------------	----------------------	--------------------	--------------------

Очевидно, що найбільш оптимальною є орієнтація на «зусилля» як особистісну причину, оскільки це та причина, що знаходиться під вольовим контролем індивіда, формує впевненість в собі та надає можливість впевнитися в собі та самоствердитися в професійній діяльності.

Так, з метою переорієнтування особистісної причинності майбутніх учителів під час тренінгів факультативу виконувалися вправи на формування відповідних уявлень про себе як «джерело» дій, наприклад, «Моє справжнє Я», «Успішність у сучасному професійному світі». Студентам було запропоновано ведення спеціального «живого журналу», в якому висловлювалося ставлення до себе та оточуючих, аналізувалися стосунки з іншими людьми. Також склалися тематичні оповідання, що потім публікувалися у щомісячному бюлетені «Я – іміджмейкер». Щодо оцінювання ефективності проведених занять, було використано методику С. Занюка, яка передбачала кодування тематичних оповідань відповідно до наявності таких категорій:

- 1) внутрішнє цілепокладання;
- 2) внутрішня детермінація діяльності як інструментальної стосовно досягнення поставленої цілі;
- 3) реалістичність сприйняття обставин і умов;
- 4) особиста відповідальність героїв оповідань;
- 5) упевненість у собі;
- 6) внутрішній контроль за поведінкою [1, с. 187].

Результатом проведеної роботи було значне усвідомлення студентами експериментальної групи значущості формування процесуального компоненту професійної мотивації вчителя та, у цьому контексті, необхідності тренування особистісної причинності.

Взагалі студентами експериментальної групи були відзначені значущість та корисність проведених заходів, що озброїли їх необхідним інструментарієм діагностування потреб та допомогли визначитися з власною роллю стосовно такого мотиваційного фактору, як особистісна причинність.

Під час роботи над темами першого змістовного модулю факультативу «Цільовий педагогічний імідж» особлива увага приділялася тим учасникам, які виявили нестабільність професійної процесуальної мотивації та емоційну неврівноваженість за результатами діагностування.

З метою корегування мотиваційної сфери була використана методика самопрограмування особистості А. Калюжного, яка допомогла студентам ствердитися в рішенні щодо обраного фаху та визначити привабливі аспекти майбутньої професії. Низка занять факультативу

було присвячено відпрацюванню алгоритму самопрограмування майбутнього вчителя, що складався з наступних покрокових завдань:

1. Дайте собі команду «Сьогодні на уроці я...»
2. Уявіть максимально детально зовнішні умови та передумови виконання даної команди.
3. Відчуйте власний внутрішній стан.
4. Ярко та виразно уявіть позитивний результат власної діяльності.
5. Доцільно також уявити й негативний результат невиконання запланованої роботи.
6. Необхідно проаналізувати гіпотетичні негативні моменти та знайти вихід з них.
7. Необхідно підготуватися до того, щоб не відчувати страху.
8. Сформулювати та дати собі заключну позитивну команду: «Коли я увійду до класу, я відчуватиму...» [3, с. 130-131].

Саме ці вправи знайшли відклик у студентів експериментальної групи та отримали їхню позитивну оцінку. В якості психологічних надбань було відмічено корисність розвитку резервних можливостей особистості майбутнього вчителя, усвідомлення студентами власних індивідуальних особливостей та співвіднесення їх із вимогами майбутньої професійної діяльності.

Не менш важливим аспектом роботи був перегляд та переоцінка ціннісних орієнтацій студентів – учасників експерименту. Проводилися полілоги за темами «Які цінності найважливіші в сучасному світі?», «Якими повинні бути ціннісні орієнтації сучасного вчителя?» Така форма проведення виховних заходів дозволила кожному зі студентів обміркувати рушійні мотиви майбутньої діяльності, а також висловити та довести власну думку, що водночас сприяло розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Щодо результативного компоненту професійної мотивації, то його формування потребувало особливого комплексу виховних заходів. Під час занять факультативу «Цільовий педагогічний імідж» було проведено комплекс заходів у формі діалогів, круглих столів, тренінгів та дискусій на тему сутності, переваг та недоліків, бар'єрів майбутньої професії.

Так, наприклад, метою роботи тренінгів та дискусійних груп було виховання навичок та вмінь асертивної поведінки в контексті ствердження мотивації на професійну діяльність майбутніх учителів та, у подальшому, з поглядом на покращення професійно-педагогічного іміджу. При підготовці програми факультативу ми спиралися, серед визначених раніше джерел, на ідеї Гейл Лінделфілд відносно формування такого типу поведінки, як асертивний. На думку автора, асертивна людина повинна вміти:

- визначати власні бажання;
- визначати відповідність власних бажань нормам етики;

- чітко висловлюватися відносно бажаного;
- адекватно сприймати можливі невдачі;
- відкрито та щиро виражати власні почуття;
- вільно сприймати оцінку власних дій та висловлювати як позитивну, так й етичну негативну оцінку дій оточуючих. [4, с. 15-16].

Неможна, на наш погляд, переоцінити значущість формування такого типу поведінки в контексті розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів. Саме результативний компонент професійно-педагогічної мотивації був об'єктом розгляду та покращення під час проведення тренінгів асертивної поведінки. Щодо дискусійних груп, то студентам було запропоновано обговорення таких тематичних напрямків:

1. Теорія та принципи асертивності.
2. Асертивна поведінка в контексті розвитку мотиваційної сфери майбутніх фахівців.
3. За і проти асертивності.
4. Асертивність, пасивність та агресивність.

Окрім дискусійних груп, робота з формування навичок асертивної поведінки відбувалася також під час театралізованих тренінгів, теми яких відбиралися з урахуванням можливих майбутніх ситуацій професійного спілкування студентів, а саме: «Зустріч з батьками учнів, що не встигають у навчанні», «Протистояння між колегами», «Важко сказати «ні»» та інші. Такі заходи надали майбутнім учителям можливості уявити себе у ситуації професійного спілкування, спрогнозувати як позитивний, так й негативний його результати та колективно дійти засобів підвищення власної вмотивованості та виховання відчуття успішності.

Наприкінці проведених заходів студентами виконувався модульний творчий звіт у вільній формі та відбувалося видавництво щомісячного бюлетеню «Я – іміджмейкер», що відбивав результати проведених досліджень, тренінгів та індивідуальної творчої роботи студентів зі створення та покращення власного професійного іміджу.

Результатами проведеної низки заходів було значне підвищення мотивації майбутніх учителів на професійну діяльність. Багатьма студентами відмічалася значущість проведених тренінгів, діалогів та дискусій, що надали їм можливість пізнати власні прагнення, уподобання та ставлення до майбутньої професії. Також було змінено характер дозвіллевої діяльності студентів. Перевага віддавалася відвідуванню заходів та факультативів, присвячених підвищенню професійної педагогічної компетентності. Щодо подальшого дослідження в обраному напрямку, то ми вважаємо за необхідне розглянути сутність та особливості формування когнітивного та рефлексивного компонентів професійно-педагогічного іміджу.

Література:

1. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с. **2. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 191, [1] с. **3. Калюжный А. А.** Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с. **4. Линденфилд Г.** Теория и практика ассертивности, или Как быть открытым, деятельным и естественным / Гейл Линденфилд ; пер. с англ. А. Ф. Зиновьев. – Минск : ООО «Попурри», 2003. – 144 с.

Сперанська-Скарга М. А. Факультативні засоби формування мотиваційного компоненту професійного іміджу майбутніх філологів.

Метою статті є розгляд особливостей факультативних засобів утворення професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів-філологів. Підкреслено необхідність розвивати імідж як трикомпонентний феномен.

Ключові слова: професійно-педагогічний імідж майбутніх учителів, факультативні заходи, мотивація, когнітивний компонент, рефлексія.

Сперанская-Скарга М. А. Факультативные средства формирования мотивационного компонента профессионального имиджа будущих филологов.

Целью статьи является рассмотрение особенностей факультативных средств формирования профессионально-педагогического имиджа будущих учителей-филологов. Подчеркнута необходимость развивать имидж как трехкомпонентный феномен.

Ключевые слова: профессионально-педагогический имидж будущих учителей, факультативные мероприятия, мотивация, когнитивный компонент, рефлексия.

Speranskaya-Skarga M. A. Extracurricular Methods of Creating Motivation Component of Professional Image of Future Philologists.

The objective of the article is to reveal the peculiarities of extracurricular activities in the process of creating professional image of future language teachers. The necessity to develop image as a three-dimensional phenomenon has been emphasized.

Key words: professional image of future teachers, extracurricular activities, motivation, cognitive component, reflection.

УДК 373. 016: 811.111

О. О. Ткачова, С. М. Яловенко

ВИКОРИСТАННЯ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Прислів'я і приказки – це багатий матеріал, що використовується в навчанні. Важко відшукати курс англійської мови, який коштував би без їхньої допомоги. Відомо, що ще в десятому сторіччі прислів'я використовувалися в Англії як один із засобів навчання латині.

Прислів'я та приказки, як єдине ціле, охоплює більшу частину людського досвіду. Завдяки узагальненому характером прислів'їв і приказок, їх можна використовувати у всіх класах, навчаючи мистецтву іноказання, саме ілюструвати свою думку і узагальнювати її в короткій формі.

Використання прислів'їв та приказок у практиці викладача англійської мови, безсумнівно, буде сприяти кращому оволодінню цим предметом, розширюючи знання про мову, лексичний запас і особливості його функціонування. З іншого боку їх вивчення представляє собою додаткове джерело країнознавчих знань.

Формування навичок вимови з перших уроків повинно йти в умовах реального спілкування або як можна точніше імітувати ці умови. Іншими словами, учні повинні "не готуватися до промови, як передбачено усними вступними курсами, а починати навчання відразу".

Створити реальну обстановку на уроці, ввести елемент гри в процес оволодіння звуковою стороною іноземної мови допоможуть прислів'я та приказки. Крім того, прислів'я та приказки міцно лягають на згадку. Їх запам'ятовування полегшується різними співзвуччями, римами, ритмікою. Прислів'я і приказки можуть використовуватися при введенні нового фонетичного явища, при виконанні вправ на закріплення нового фонетичного матеріалу і при його повторенні, під час фонетичних зарядок.

Досвід вчителів показує, що одним з ефективних прийомів забезпечення інтересу у дітей до навчання, їх активність і працездатність є використання прислів'їв та приказок на уроках англійської мови на різних етапах навчання.

На початковому етапі можна звертатися до прислів'ями та приказками для обробки звукової сторони мови. Вони допомагають поставити вимову окремих важких приголосних, особливо тих, які відсутні в російській мові. Замість окремих слів і словосполучень, що містять той чи інший звук, можна запропонувати класу спеціально відібрані прислів'я та приказки. Потім протягом двох-трьох уроків прислів'я або приказка повторюється, коригується вимова звуку. Цей вид роботи можна включити в урок на різних його етапах, він служить своєрідною розрядкою для дітей.

Потрібно відбирати прислів'я або приказку в залежності від того, який звук відпрацьовується. Можна запропонувати, наприклад, такі прислів'я та приказки для обробки звуку [w]:

Where there is a will there is a way.

Watch which way the cat jumps.

Which way the wind blows.

Прислів'я та приказки можна використовувати не тільки на початковому етапі навчання англійської мови, коли у дітей формуються вимовні навички, але і на середньому етапі навчання, коли їх використання не тільки сприяє підтриманню і вдосконаленню вимовних навичок учнів, а й стимулює мовну діяльність.

Дуже часто на старших ступенях навчання захоплення накопиченням лексичного запасу веде до неправильностям в артикуляції звуків. Досвід показує, що і в старших класах учні з захопленням працюють над вимовою, повторюючи звуки, якщо вони представлені у прислів'ях та приказках. Розучування їх не становить труднощів, вони запам'ятовуються школярами легко і швидко.

Використання прислів'їв та приказок тим більше виправдано, тому що тут ідеальним чином поєднуються вдосконалення слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок. З одного боку автоматизуються вимовні навички, а з іншого учні вчаться ділити пропозиції на синтагми, визначити логічний наголос і т.п. Тому використання прислів'їв та приказок у навчанні вимови є вкрай доцільним і ефективним.

Прислів'я і приказки можуть бути також використані при навчанні граматиці.

Комунікативна методика передбачає навчання граматиці на функціональній та інтерактивній основі. Це означає, що граматичні явища вивчаються не як "форми" та "структури", а як засоби вираження певних думок, відносин, комунікативних намірів.

Прихильники прямих методів стоять на позиції імпліцитного підходу до навчання граматики, вважаючи, що багаторазове повторення одних і тих самих фраз у відповідних ситуаціях виробляє в кінці кінців здатність не робити граматичних помилок у мовленні. Тому, будучи з одного боку засобом вираження думки, а з іншого - реалізуючи досліджувані форми чи конструкції в мові, прислів'я і приказки як не можна краще сприяють автоматизації та активізації даних граматичних форм і конструкцій. Так, наказовий спосіб виконує в спілкуванні спонукальну функцію, і з його допомогою можна висловити прохання, порада, пропозиції, побажання, дозволи, заборони, застереження, які полягають у прислів'ях. Наприклад:

Don't burn your bridges behind you.

Don't throw out your dirty water before you get in fresh.

Newer say die.

Do as you would be done by.

Don't teach your grandmother to suck eggs.

Можна також використовувати прислів'я та приказки при вивченні неправильних дієслів англійської мови. Сюди можна віднести такі прислів'я:

What is done can't be undone.
One link broken, the whole chain is broken.
If one claw is caught, the bird is lost.
Ill gotten, ill spent.

Практика показує, що процес освоєння ступенів порівняння прикметників не представляє складності, якщо матеріал пропонується по можливості у вигляді прислів'їв і приказок. Наприклад:

Better late than never.
The best fish swim in the bottom.
The least said, the soonest mended.

Також можна використовувати прислів'я та приказки при вивченні модальних дієслів:

Never put off till tomorrow what you can do today.
When pigs can fly.
You can't eat your cake and have it;
артиклей:
An apple a day keeps a doctor away.
A man can die but once.
A friend in need is a friend indeed.
The devil is not so black as he is painted.
A wise man changes his mind, a fool never will.

Лексико-граматична насиченість прислів'їв і приказок дозволяє використовувати їх не тільки при поясненні і активізації багатьох граматичних явищ, але й для збагачення лексичного запасу. Навряд чи можна побудувати навчання граматиці повністю на матеріалі прислів'їв та приказок, але представляється доцільним їх використання для ілюстрації граматичних явищ і закріплення їх у мові.

Лексико-граматична насиченість прислів'їв і приказок дозволяє використовувати їх не тільки при поясненні і активізації багатьох граматичних явищ, але й для збагачення лексичного запасу. Прислів'я і приказки можуть уживатися у вправах на розвиток мови, в яких вони використовуються в якості стимулу. Одну й ту ж прислів'я або приказку можна інтерпретувати по-різному. Тому, на основі даного прислів'я чи приказки учні вчать висловлювати свої власні думки, почуття, переживання, тобто демонструють різні способи їхнього розміщення в мові.

Тому, використання прислів'їв і приказок на уроках іноземної мови розвиває творчу ініціативу учнів через підготовлену і непідготовлену мову.

Знання англійських прислів'їв і приказок збагачує словниковий запас учнів, допомагає їм засвоїти образний лад мови, розвиває пам'ять,

долучає до народної мудрості. У деяких образних реченнях, які містять закінчену думку, зазвичай легше запам'ятовуються нові слова.

Наприклад, можна полегшити роботу із запам'ятовування цифр, яка зазвичай викликає труднощі в студента, закликавши на допомогу прислів'я та приказки, що включають в себе цифри:

A bird in the hand is worth two in the bush.

Two is company, three is none.

If two man ride on a horse, one must ride behind.

Rain before seven, fine before eleven.

A cat has nine lives.

Custom is a second nature.

Two heads are better than one.

Заучування прислів'їв і приказок не тільки розвиває пам'ять учня, але і дозволяє навчитися адекватно відбирати лексичні одиниці і розвиває емоційну виразність мови.

Необхідність пошукових засобів еквівалентного перекладу виразів на рідну мову розвиває перекладацькі навички та вміння. До того ж, робота з прислів'ями та приказками стимулює інтерес учнів до роботи зі словником.

Роблячи висновки, можна сказати, що функціональні можливості прислів'їв і приказок дозволяють використовувати їх у практиці викладання англійської мови. Використання прислів'їв та приказок допомагає учням у невимушеній ігровій формі відпрацювати вимова окремих звуків, удосконалювати ритміко-інтонаційні навички.

Використання прислів'їв та приказок сприяє автоматизації та активізації багатьох граматичних явищ.

Прислів'я та приказки розвивають творчу ініціативу, збагачують словниковий запас учнів, допомагають засвоїти лад мови, розвивають пам'ять і емоційну виразність мови.

Література

- 1. Дубровин М. И.** Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях / Марк Исаакович Дубровин. – М. : Изд-во АСТ, 2009 – 325 с.
- 2. Кунин А. В.** Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М. : Рус. яз., 1999. – 502 с.
- 3. Мезеника М. В.** Поговорим о поговорках / М. В. Мезеника // Иностранные языки в школе. – 1993. – №2. – С. 51 – 52.
- 4. Палей О. И.** Работа с пословицами и поговорками на уроке английского языка в IX классе / О. И. Палей // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 40 – 42.
- 5. Померанцева Т. А.** Использование поговорок и скороговорок на уроке немецкого языка / Т. А. Померанцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 50 – 52.
- 6. Рейдаут Р., Уиттинг К.** Толковый словарь английских пословиц / Р. Рейдаут, К. Уиттинг. – СПб. : Лань, 1997. – 680 с.

Ткачова О. О., Яловенко С. М. Використання прислів'їв і приказок при вивченні англійської мови.

В статті розглядаються питання прислів'їв і приказок при вивченні англійської мови. Прислів'я і приказки допомагають відпрацювати і удосконалити ритміко-інтонаційні, лексичні і граматичні навички учнів в ігровій обстановці.

Ключові слова: прислів'я, приказки, ритміко-інтонаційні навички, лексичні навички, граматичні навички.

Ткачева Е. А. Яловенко С. Н. Использование пословиц и поговорок при изучении английского языка.

В статье рассматриваются вопросы использования пословиц и поговорок при изучении английского языка. Пословицы и поговорки помогают отработать и усовершенствовать ритмико-интонационные, лексические и грамматические навыки учащихся в игровой обстановке.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, ритмико-интонационные навыки, лексические навыки, грамматические навыки.

Tkachova O. O., Yalovenko S. N. Using proverbs and proverbs sayings in the process in the English language.

This article deals with the use of proverbs and sayings in the process in the English language. Proverbs and sayings help strengthen and improve rhythm-intonation, vocabulary and grammatical skills of students in a game situation.

Key words: proverbs, proverbs, rhythm-intonation skills, vocabulary skills, grammatical skills and grammatical vocabulary skills.

УДК 811.111:37

N. V. Fedicheva

THE ART OF QUESTIONING

Questioning is essential for good communication and it lies at the heart of good, interactive teaching. Questions are supposed to be at the appropriate level, be of the appropriate type, and above all, be worded properly.

Research indicates that in most classrooms someone is talking most of the time. Very often it is the teacher who talks and the students who listen. One way to switch from teacher-centered instruction to student-centered one is through the use of questions. A skill in questioning is becoming a vital component of effective teaching. A considerable attention has been paid to the importance of questioning in the teaching process in the past decade. Such language educators as V. Plakhotnik, S. Nikolaeva, J.T. Dillion, D.W. Alle, B.S. Blooms, K.D. Moore, D. Brown, R.D. Griffin, Wilen made a great contribution to the issue of teacher's questioning skills.

The purpose of this article is to investigate different levels and types of questions that teachers use in their classrooms. The research data were collected through self-reflection, observation of colleagues' classes, and participation in a variety of different speech situations.

Questions can be categorized as narrow or broad (Moore). Narrow questions usually require only factual recall or specific, correct information. Broad questions usually require that students go beyond the simple memory and use the thinking process to formulate an answer. Both kinds of questions can be used in the learning process, but teachers traditionally rely too heavily on narrow questions at the expense of broad, thought-provoking ones.

Effective teachers should adapt the level of questions to their teaching objectives (Brown, Dillion, Moore). If specific information learning is the objective, then narrow questions are needed. If developing students' thinking process is the objective, then broader questions are appropriate. Since thinking can take place at several levels of sophistication, the teacher's ability to classify and ask questions at these levels is important.

There are many classification systems for describing different levels of questions. We will focus our attention on two alternative systems that we think can benefit many school teachers and university instructors. The first system classifies questions as convergent or divergent.

Convergent questions are those that allow only one right answer. **Divergent questions** allow many right responses. Questions about concrete facts (who, what, when, and where questions) which have been learned and committed to memory are convergent, while questions that deal with opinions, hypotheses, and evaluations are divergent.

Examples of convergent questions:

Who is the Prime minister of Great Britain?

Based on the definition of war, can you name any countries that are now engaged in war?

Is this statement true or false?

Where is New Zealand situated?

Examples of divergent questions:

What do you think would be a good title for this story?

Who do you consider the greatest playwright that ever lived?

Can you give an example of the use of this word in a sentence?

Divergent questions should be used frequently because they encourage broader responses and involve students in the learning process. They make students think. However, convergent questions are equally important because they deal with the background information needed to answer divergent questions. In the English language classroom it is generally desirable to start with convergent questions and move toward divergent questions.

The second system categorizes questions according to the mental operation involved in answering them. In the late 1950s Guilford published his Structure of the Intellect, a model that classified all mental operations into five major groups: cognitive, memory, convergent thinking, divergent thinking,

and evaluative thinking. Based on this model and six levels of Bloom's taxonomy, the Mental Operation System for classifying questions was developed by Moore.

The Mental Operation System is a four-category system that combines four of Bloom's categories into two categories. In addition, the system combines the cognitive and memory categories of the Guilford model into a single factual category. The four categories of questions that make up Moore's Mental Operation model are factual, empirical, productive, and evaluative.

Factual questions test student's memory. Answering a factual question requires a simple recall of information through the mental processes of recognition and rote memory. Students simply recall information, or recall and translate information. Factual questions are the narrowest of questions.

Examples of factual questions:

What did you do and see at the picture gallery yesterday?

Could you please define the word curricular?

Which park in the city is the largest?

Empirical questions require that students integrate or analyze remembered or given information and supply a predictable answer. The question may call for a lot of thinking, but once thought out, the answer is usually a single and correct response. That is, information must be applied correctly to arrive at a single answer, or the logical evidence of analysis must lead to a single valid conclusion. Empirical questions are also often narrow questions.

Examples of empirical questions:

What is the most economical source of energy?

Which of the two forms of government that we have discussed is the most democratic?

Productive questions do not have a single correct answer. They are open-ended, and it is usually impossible to predict what the answer will be. They call for students to use their imagination, to think creatively, and to produce something unique. Productive questions are broad and require that students go beyond the simple recall of information. However, students need to have the basic related information in order to answer the question.

Examples of productive questions:

What changes would we see in the society's attitude if we were to elect a woman president?

What are some possible solutions to problem of unemployment?

What do you think was the author's intent in writing this article?

Evaluative questions require that students make judgments or put a value on something. Like productive questions, they are often open-ended. However, they are often more difficult to answer than productive questions since they require the use of some internal or external criteria. In other words, some criteria must be established for making the judgment. The answers to evaluative questions can often be confined to a limited number of choices. It is

often a good practice to follow an evaluative question with an empirical or productive question asking for the reason behind the stated judgment or value.

Examples of evaluative questions:

Do you think the author of the novel developed the main character sufficiently?

Who do you think was the greatest Ukrainian of the 20th century?

The Mental Operation System for classifying questions gives teachers the needed framework for improving their questioning skill. Teachers should be asking questions at all levels of the system instead of at only the factual level, as many teachers tend to do. It is very important that teachers ask more productive and evaluative questions than it is a common practice. These questions give students the opportunity to think.

Effective teachers are also supposed to ask the right type of questions; that is they must adapt the type of question to their lesson's objectives. For example, they want to ask questions to determine the level of their students' learning, to increase their involvement and interaction, to clarify understanding, or to stimulate their awareness. All these purposes call for different types of questions. We will look at three types - focusing, prompting, and probing.

Focusing questions which may be factual, empirical, productive or evaluative, are used to focus student attention on the day's lesson or on the material being discussed. They can be used to see what students have learned, to arouse student's interest at the beginning of the lesson, or to check understanding at the close of the lesson.

Examples of focusing questions:

How could we test the hypothesis presented in the text?

What do you suppose would happen if I were to test the new equipment?

Do you think any country can assume the role of world peacekeeper nowadays?

Prompting questions use clues and hints to help students to answer questions or to assist them in correcting a wrong response. Very often a prompting question is a rewording of the original question with clues or hints included. The example below (a sequence of questions and responses) shows the use of prompting questions in order to correct students' response:

- Can you give me a noun?

- Take.

- What is a noun?

- A thing, a place, a person.

- Is 'take' a place, or a person, or a thing?

- No.

- Good. Can you give me another example?

The use of prompting questions is supposed to give students a sense of success when they finally answer correctly. Students' success acts as reinforce to them, which results in even greater participation.

Probing questions are used to make students think more thoroughly about the initial response. These questions are used to develop clarification, develop critical thinking, or refocus a response. Very often students give answers that are not well thought out or are only half-answers. Such answers should be followed up with probing questions to force students to think more thoroughly and to firm up the response.

Examples of probing question:

What do you mean by that?

Would you rephrase that?

Could you explain more fully?

Could you elaborate on that point?

Sometimes teachers want students justify their answer that is to develop students' critical thinking. This can be also accomplished through the use of probing questions, as in the examples below:

Why do you say that?

What are the reasons for that statement?

What are you assuming?

The author of the article has constructed an instrument to analyze questioning in her own EL classrooms and in an observational setting. The author has used constructed instrument to reflect on three classes of her own and analyze five classes of her colleagues. The instrument and the results of the observation are presented below.

	My own classroom	Observational setting
Convergent/Divergent Questions		
Narrow/Convergent	++++	+++ +++++
Broad/Divergent	+++++	+++++
Mental Operation Questions		
Factual	++	+++++
Empirical	+++	+++
Productive	+++	+++++
Evaluative	++++	+++
Types of Questions		
Focusing	++++	++
Prompting	++	+++++
Probing	+++	+++

We don't have enough data to analyze the experience and draw conclusions regarding the author's and her colleagues' questioning proficiency. It's our aim to continue using the constructed instrument to analyze classrooms questions. We will focus our attention on the following: What levels of questions are used more often? What types of questions are

used most frequently? What questions improve the quality of student responses? How many questions does a teacher ask in an hour? What questions encourage students to participate in discussion? What questions are particularly useful for stimulating discussions? What questions are helpful in determining what students have learned? Do teachers have/devise questioning scripts?

To sum up, the classification systems and three types of questions that are presented and discussed in this article are only examples of many systems and one of the many types that can effectively be used in the classroom. By using these or another systems and types of questioning school teachers and university instructors can significantly improve the quality of their questions and the quality of classroom interaction and learning. Our task is to practice and modify our questioning behavior in order to improve students' learning and the social-emotional climate of our classroom. That's why we are going to continue to study such a popular area of classroom research as teacher's questioning.

References

1. Alle D. W. Questioning Skills / D. W. Alle. — Stanford Calif: General Learning Corporation, 1989. — 286 p. **2. Blooms B. S.** Taxonomy of Educational Objectives / B. S. Blooms. — Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay, 2000. — 250 p. **3. Brown D.** Teaching by Principles / D. Brown. — Prentice Hall regents, 1994. — 467 p. **4. Dillion J. T.** Teaching and the Art of Questioning / J. T. Dillion. — Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1999. — 200 p. **5. Griffin R. D.** Questioning Skills for Teachers / R. D. Griffin. — Washington D.C.: National Education Association, 2002. — 180 p. **6. Moore K. D.** Classroom teaching skills / K. D. Moore. — The McGraw-Hill Companies, Inc, 1998. — 354 p.

Федичева Н. В. Мистецтво ставити запитання

В статті розглядаються системи опису рівнів та типів запитань, що викладачі використовують на заняттях. Надається розроблена автором таблиця для аналізування різних видів запитань.

Ключові слова: сходні запитання, розбіжні запитання, фактичні запитання, емпіричні запитання, продуктивні запитання, сфокусовані запитання, спонукальні запитання.

Федичева Н. В. Искусство задавать вопросы

В статье рассматриваются системы описания уровней и типов вопросов, которые используются преподавателями на занятиях. Приводится разработанная автором таблица для анализа разных видов вопросов.

Ключевые слова: сходные вопросы, отклоняющиеся вопросы, фактические вопросы, эмпирические вопросы, продуктивные вопросы, сфокусированные вопросы, побудительные вопросы.

Fedicheva N. V. The art of questioning

The article investigates systems for describing the different levels and types of questions that teachers use in their classrooms. The instrument for analyzing questioning in classrooms is given in the article.

Key words: convergent questions, divergent questions, factual questions, empirical questions, productive questions, focusing questions, prompting questions.

УДК 811.111:37

А. В. Фоміна

**МЕТОДИ І ФОРМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Технологію інтерактивного навчання можна визначити як сукупність способів цілеспрямованого посиленого міжсуб'єктної взаємодії педагога та учнів, послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для їх розвитку.

Ключовим поняттям, що визначає сенс інтерактивних методів, є «взаємодія». Взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як його сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії.

Педагогічна взаємодія - це обмін діяльністю між педагогом і учнями, в якому діяльність одного обумовлює діяльність інших.

Інтерактивне педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування його учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною та різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованої рефлексією учасниками своєї діяльності, що відбувся взаємодії. Інтерактивне педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки та діяльності учасників педагогічного процесу.

1. Форми інтерактивного навчання

- ❖ Робота в парах
- ❖ Карусель
- ❖ Робота в малих групах
- ❖ Акваріум
- ❖ Незакінчене речення
- ❖ Мозковий штурм
- ❖ Броунівський рух
- ❖ Дерево рішень
- ❖ Рольова (ділова) гра

❖ **Дискусія**

Технологій інтерактивного навчання існує величезна кількість. Кожен вчитель може самостійно придумати нові форми роботи з класом. Часто використовують на уроках роботу в парах, коли учні вчаться ставити один одному питання і відповідати на них.

Дуже подобається дітям такий вид роботи, як Карусель, коли утворюється два кільця: внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє кільце-це сидять нерухомо учні, а внутрішнє - учні через кожні 30 секунд змінюються. Таким чином, вони встигають проговорити за кілька хвилин декілька тем і постаратися переконати у своїй правоті співрозмовника.

Технологія Акваріум полягає в тому, що кілька учнів розігрують ситуацію в колі, а інші спостерігають і аналізують.

Броунівський рух припускає рух учнів по всьому класу з метою збору інформації за запропонованою темою.

Дерево рішень - клас ділиться на 3 або 4 групи з однаковою кількістю учнів. Кожна група обговорює питання і робить записи на своєму «дереві» (аркуш ватману), потім групи міняються місцями і дописують на деревах сусідів свої ідеї.

Часто використовують і таку форму інтеракції, як, «Займи позицію». Зачитується яке-небудь твердження і учні повинні підійти до плаката зі словом «ТАК» або «НІ». Бажано, щоб вони пояснили свою позицію.

Іноді на узагальнюючих уроках використовують такий прийом, як Свічка. По колу передається запалена свічка, і учні висловлюються про різні аспекти навчання. Інтерактивне творчість вчителя й учня безмежна. Важливо тільки вміло направити його для досягнення поставлених навчальних цілей.

Ці форми ефективні в тому випадку, якщо на уроці обговорюється якась проблема в цілому, про яку у школярів є початкові уявлення, отримані раніше на заняттях або в життєвому досвіді. Крім того, обговорювані теми не повинні бути закритими або дуже вузькими.

2. Ознаки інтерактивного навчання

Провідними ознаками і інструментами інтерактивного педагогічної взаємодії є: полілог, діалог, мислєдєятєльнєсть, смислопобудови, межсуб'єктной відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання та рефлексія.

У педагогічній інтерпретації полілог - це можливість кожного учасника педагогічного процесу мати свою індивідуальну точку зору з будь-якої проблеми, що розглядається; готовність і можливість для учасників висловити цю точку зору; причому будь-яка точка зору, якою б вона не була, має право на існування.

Діалог передбачає сприйняття учасниками педагогічного процесу себе як рівних партнерів, суб'єктів взаємодії.

Мислєдїяльнєсть як сутнїсна ознака інтерактивних методів полягає в організації інтенсивної розумової діяльності педагога та учнів,

не трансляція педагогом у свідомість учнів готових знань, а організація їх самостійної пізнавальної діяльності; організація проблемного навчання; самостійне виконання учнями різноманітних розумових операцій, таких, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та ін; поєднання різних форм організації розумової діяльності учнів (індивідуальної, парної, групової); процес обміну думками між учасниками педагогічної взаємодії.

Смислопобудови є процесом усвідомленого створення учнями і педагогом нових для себе смислів, змісту предметів і явищ навколишньої дійсності з обговорюваної проблеми; це сприйняття учасниками педагогічного процесу навколишньої дійсності через призму своєї індивідуальності, вираження свого індивідуального ставлення до явищ і предметів життя.

Свобода вибору учнів і педагога полягає у їх свідомому регулюванні та активізації своєї поведінки, педагогічної взаємодії, які сприяють оптимальному розвитку, саморозвитку.

Створення ситуації успіху полягає в створенні педагогом комплексу зовнішніх умов, що сприяють отриманню учнями задоволення, радості, прояви спектру позитивних емоцій і почуттів. Успіх розглядається як мотив до саморозвитку, самовдосконалення. Для створення ситуації успіху використовуються різноманітні педагогічні засоби, умови. Провідне з умов - позитивність, оптимістичність оцінювання учнів.

Позитивність і оптимістичність оцінювання учасниками педагогічної взаємодії один одного проявляється в їх прагненні до піднесення досягнень особистості, здійснення оцінки себе та іншого як умови саморозвитку. Це вміння педагога при оцінці діяльності учнів підкреслити цінність, неповторність, значимість досягнутого результату, індивідуальних досягнень особистості, прагнення відзначити і підкреслити позитивні зміни в стані розвитку учня.

Рефлексія є самоаналіз, самооцінка учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії. Це актуалізація педагогом і учнями своїх знань, досвіду діяльності в тій чи іншій педагогічній ситуації. Це їх потреба і готовність зафіксувати зміни стану розвитку, визначити причини таких змін, дати оцінку ефективності відбувся педагогічної взаємодії, створених педагогічних умов для свого розвитку.

Крім того, обговорювані теми не повинні бути закритими або дуже вузькими.

3. Методи інтерактивного навчання

Впорядкувати інтерактивні методи можна за їх провідної функції в педагогічній взаємодії на методи:

- ❖ створення сприятливої атмосфери, організації комунікації;
- ❖ організації обміну діяльностями
- ❖ організації мислєдіяльності;
- ❖ організації смислопобудови;

❖ організації рефлексивної діяльності.

Методи створення сприятливої атмосфери, організації комунікації своєї процесуальної основою мають «комунікативну атаку», здійснювану педагогом на самому початку організованого педагогічної взаємодії (на початку уроку, заняття, позакласного справи і т. п.) на етапі введення в атмосферу іншомовного спілкування для оперативного включення до спільну роботу кожного учня. Методи цієї групи сприяють самоактуалізації всіх учнів, їх конструктивної адаптації до складається педагогічної ситуації.

Прикладами таких методів можуть бути:

«Алітерація імені» (особливо ефективний при організації знайомства класу або при вивченні теми «Зовнішність і характер людини»), «Заверши фразу», «Комплімент», «Подаруй квітка», «Прогноз погоди».

Методи організації обміну діяльностями передбачають поєднання індивідуальної і групової спільної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність, як викладача, так і студентів. Провідною ознакою цих методів є об'єднання учнів у творчі групи для спільної діяльності як домінуючого умови їх розвитку.

Наприклад:

«Майстерня майбутнього», «Інтерв'ю», «Круглий стіл» (при навчанні дискусії)

Методи організації смислопобудови провідною функцією мають створення учнями і педагогом нового змісту педагогічного процесу, створення учнями свого індивідуального сенсу досліджуваних явищ і предметів, обмін цими смислами, збагачення свого індивідуального сенсу.

Наприклад:

«Асоціації», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику за темою), «Хвилина говоріння», «Алітерація поняття».

Методи організації мислєдїяльності, з одного боку, створюють сприятливу атмосферу, сприяють мобілізації творчих потенцій учнів, розвитку їхньої позитивної мотивації до навчання, з іншого - стимулюють активну розумову діяльність, виконання учнями різних розумових операцій.

Наприклад: «Чотири кута», «Вибір», «Дюжина питань», «Зміна співрозмовника» (тренування питань - відповідей).

Методи організації рефлексивної діяльності спрямовані на самоаналіз та самооцінку учасниками педагогічної взаємодії, своєї діяльності, її результатів, зазвичай організуються на завершальному етапі заняття. Методи цієї групи дозволяють учням і педагогу зафіксувати стан свого розвитку та визначити причини цього.

Наприклад: «Рефлексивний коло», «Міні-твір», «Зарядка», «Ланцюжок побажань», «Заверши фразу».

Технологія інтерактивного навчання може бути технологічною характеристикою окремого уроку, заняття, позакласного заходу. У той же час в інтерактивному режимі можна проводити серію або всі уроки, семінари або заняття з будь-якої навчальної дисципліни.

Використання інтерактивних методів у педагогічному процесі спонукає викладача до постійного творчості, вдосконалення, зміни, професійному та особистісному росту, розвитку. Адже знайомлячись з тим чи іншим інтерактивним методом, викладач визначає його педагогічні можливості, ідентифікує з особливостями учнів, пропонованого змісту, приміряє до своєї індивідуальності. І ця інноваційна діяльність не залишає педагога, поки він усвідомлює, що інтерактивні методи навчання є дієвим педагогічним засобом, а використання в педагогічному процесі технології інтерактивного навчання - необхідна умова оптимального розвитку і тих, хто навчається, і тих, хто вчить.

І так, використання технології інтерактивного навчання дає учневі:

- розвиток особистісної рефлексії;
 - усвідомлення включеності в загальну роботу;
 - становлення активної суб'єктної позиції у навчальній діяльності;
 - розвиток навичок спілкування;
 - прийняття моральності норм і правил спільної діяльності;
 - підвищення пізнавальної активності класу;
 - формування класу як групової спільності;
 - підвищення пізнавального інтересу;
 - розвиток навичок аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії;
- вчителю:
- нестандартне ставлення до організації освітнього процесу;
 - формування мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії не тільки в навчальних, а й інших ситуаціях.

Література

1. **Кашлев С. С.** Технологія інтерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Беларуский верасень, 2005. – 196 с.
2. **Мясоед Т. А.** Интерактивные технологии обучения : спец. семинар для учителей / Т. А. Мясоед. – М., 2004.
3. **Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С.** Технологии игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М., 1996. – С. 268.
4. **Суворова Н.** Интерактивное обучение: Новые подходы / Н. Суворова. – М., 2005.

Фоміна А. В. Методи і форми інтерактивного навчання англійської мови

В статті йде мова про інтерактивне навчання, яке допомагає формувати у школярів цілісну картину світу, де англійська мова виконує специфічну функцію – є засобом спілкування.

Ключові слова: інтерактивне навчання, спілкування, методи, педагогічна взаємодія.

Фомина А. В. Методы и формы интерактивного обучения английскому языку

В статье говорится о интерактивном обучении, которое помогает сформировать целостную картину мира, где английский язык выполняет специфическую функцию – способ общения.

Ключевые слова: интерактивное обучение, общение, методы, педагогическое взаимодействие.

Fomina A. V. Methods and forms interactive learning.

The article deals with interactive learning which help from in schoolchildren a picture of the world in the English language performs a function of the mediator of communication.

Key words: interactive learning, communication, methods, pedagogical cooperation.

УДК 378.14.046.4

Г. О. Фуклєва

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ
СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку нашого суспільства характеризується соціально-економічними перетвореннями, підвищеною інтенсивністю розвитку суспільних відносин. Якісно змінюються як чинники, так і способи розвитку економічної, політичної і духовної сфер життя людства. На цьому тлі відбуваються значні зрушення у характері навчання, визначаються глобальні освітні тенденції. До них відносяться: масовий характер освіти та її безперервність як нове явище, значущість її як для індивіда, так і для суспільства, орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності, адаптація освітнього процесу до вимог і потреб особистості, забезпечення можливостей її самореалізації.

Навчально-виховний процес у закладах післядипломної освіти повинен відповідати вимогам сучасних освітніх систем - бути особистісно-орієнтованим. Головне завдання - формування цілісної

особистості, адаптованої до різноманітних професійних ситуацій, особистості, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита до сприйняття нового досвіду.

В межах нової освітньої парадигми зростають вимоги до професійної компетенції вчителя іноземної мови, рівня інтелектуального розвитку його іншомовної мовленнєвої діяльності, культури. Про творчу активність особистості студента в умовах післядипломної освіти й одночасно про сприятливі внутрішні умови її подальшого розвитку та професійного становлення свідчать відносини, які відрізняються гуманістичною спрямованістю, творчістю, духовною змістовністю. вже сьогодні актуальне соціальне замовлення на підготовку вчителя іноземної мови, у структурі професійних якостей якого гуманістична спрямованість його особистості виступає як базовий компонент.

Дослідження психолого-педагогічних чинників актуальне з точки зору вирішення проблем адаптації студентів до навчання в умовах післядипломної освіти, що зумовлено інтегральним характером професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.

Головним стратегічним завданням професійної підготовки майбутнього вчителя є виховання спеціаліста з високим рівнем готовності до професійної іншомовної соціокультурної комунікації та взаємодії, що передбачає розвиток у студентів здатності до розуміння самих себе, розкриття своїх потенційних можливостей, гармонізації взаємин зі світом природи, культури, мовної картини світу людей, країни, мова якої вивчається. Безперечно, нові вимоги актуалізують проблему удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх спеціалістів, сприяють пошуку якісно нових освітніх технологій.

Формування професійної компетентності, формування комунікативної готовності майбутнього вчителя до іршомовної соціокультурної комунікації не може бути ефективним без діагностики цього процесу та педагогічної корекції його результатів. Взагалі проблема адаптації студентів до навчання (майбутніх вчителів іноземної мови) в системі післядипломної освіти - одна з найменш розроблених у дидактиці вищої педагогічної освіти.

Аналіз наукових праць (О.Асмолов, І. Котова, О. Петровський, В. Петровський, В. Слободчиков, С. Шиянов та інш.) дозволяє розглядати адаптацію студентів до освітніх умов вузу як рівень їх соціалізації, у ході якої відбувається не тільки інтеграція майбутніх фахівців у соціумі, але й їхній професійний і особистісний розвиток, самореалізація [1]. Особливості спілкування у навчанні іноземним мовам розглядалися Ж. Вітлінім, Г. Лозановим, Л. Меркуловою; проблема навчальних труднощів при вивченні іноземної мови - Л. Кроніною, О. Бондаренко, Н. Наєнко, О. Овчинніковою, А. Рояк. Водночас спеціальних досліджень, присвячених виявленню психолого-педагогічних умов адаптації студентів до навчання, до іншомовної соціокультурної комунікації, зокрема, студентів в системі післядипломної освіти не виявлено. А втім

очевидно, що їх ігнорування може стати серйозною перешкодою для успішного оволодіння іноземною мовою та формування професійної компетенції вчителя іноземної мови. тому завдання даного дослідження - виявлення психолого-педагогічних умов адаптації студентів до навчання в умовах післядипломної освіти.

Мета дослідження - теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов адаптації студентів до навчання, до іншомовної соціокультурної комунікації в умовах післядипломної освіти.

У процесі дослідження на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури були виявлені особливості перебігу психоемоційних станів студентів в період адаптації до навчання.

Встановлено, що адаптаційні можливості людини пов'язані і залежать від його типу нервової системи. Відомо, що І. Павлов виділяв чотири типи темпераменту. Полярні в цьому відношенні два - слабкий (меланхолічний) і сильний, рухливий (сангвінічний). Другий тип легко психологічно пристосовується до нових умов. Меланхолічний тип пристосовується дуже важко.

Ці особливості організму людини в комплексі порушують сформовані і формують нові міжособистісні відношення. Все це створює більш або менш виражену стресову ситуацію і потребує напруги адаптаційних механізмів.

Успішність формування комунікативних іншомовних, мовленнєвих навичок як чинника професійної компетенції вчителя іноземної мови залежить не тільки від діяльності викладача і студентів спрямованої на формування й розвиток мовних та мовленнєвих навичок і вмінь, але й від створення таких психолого-педагогічних умов процесу навчання, коли студент включений в іншомовну діяльність, отримує почуття задоволення від результату свого навчання та ефективності сформованих іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь.

Розглядаючи особистісні причини досліджуваного явища адаптації, слід зазначити, що необхідно враховувати специфіку вікових особливостей розвитку та характер провідної діяльності студентів (майбутніх учителів іноземної мови) в умовах післядипломної освіти.

Концепції сучасних дослідників серед факторів, які впливають на процес адаптації, виділяють „зовнішні" та „внутрішні". Вслід за Н. Колизаєвою, яка займалась дослідженням адаптивних характеристик студентів на початковому періоді навчання, вважаємо, що продуктивним показником адаптації є сформованість особистісних структур. „Внутрішній" фактор адаптації впливає на процес пристосування в заданих умовах і визначає стиль адаптивної поведінки [3]. Серед основних показників адаптивності прийнято вважати рівень тривожності та пов'язаний з ним емоційний дискомфорт, вольову та особистісну активність, психологічний захист.

Аналіз наукової літератури, присвячений проблемам адаптації студентів до освітнього процесу вузу, показав, що адаптаційний період виступає важливим етапом не тільки професіоналізації, але і розвитку особистості майбутнього фахівця [1]. Ці положення були підтверджені результатами дослідження, спрямованого на виявлення специфіки адаптаційних проблем студентів у системі післядипломної освіти.

Дані показали, що переважна більшість студентів (65%) відчують комплекс труднощів психологічного та навчального характеру (досить низький рівень володіння іноземною мовою). Це веде до підвищення загального рівня тривожності у студентів, що є вираженням незадоволеності їхніх значимих потреб.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив припустити, що найбільшим релевантним показником несприятливого емоційного стану студентів у процесі навчання є стан тривоги, що зумовлює їх дезадаптованість, причому низькі значення тривожності, як і високі, не є оптимальними для психологічного комфорту особистості студента.

Результати діагностики ступеня вираження тривожності (методика Ч. Спілберга) засвідчують досить великий відсоток осіб з високою навчальною тривожністю - 47% й низькою - 24,2%, що свідчить про наявність емоційного, психологічного та навчального дискомфорту. Високий рівень тривожності розвивається як негативна реакція на невідповідність самооцінки порівняно з реальними успіхами, а також може свідчити про виникнення труднощів в іншомовній мовленнєвій діяльності, викликаними розбіжностями між мотивами та досягненнями.

Результати дослідження показали, що найбільшу психічну напругу (скутість, невпевненість у собі) студенти відчують у контактах „викладач-студент" (діалог) - 24% і „студент - студенти (полілог, дискусія, виступи перед аудиторією) - 21%. Тільки 13,4% з усіх досліджуваних у першому випадку і 19,3% - у другому почують себе впевнено й вільно в цих ситуаціях.

Результати порівняння усереднених оцінок досліджуваних кожної ситуації свідчать про те, що основними причинами, якими вони пояснюють свою скутість, напругу на заняттях є відсутність мовних знань, мовленнєвих навичок, невміння застосовувати їх іншомовній мовленнєвій соціокультурній комунікації.

На основі даних опитування студентів і викладачів ми припустили, що в процесі вивчення іноземної мови та формування комунікативних навичок майбутніх учителів іноземної мови в системі післядипломної освіти студенти стикаються з усіма видами труднощів навчання, які зумовлені операціональними факторами (різні форми порушення чи недостатності засобів і навичок спілкування) та психолого-педагогічними чинниками (скутість перед викладачем і невпевненість у власних знаннях), а також розбіжністю в мотивах навчання.

В ході експериментального дослідження підтвердилась концепція, що система лінгвістичної адаптації має суто інструментальне значення як

один із засобів систематизації та інтерпретації аналітико-синтетичної мовної та мовленнєвої інформації. Систематизуючим чинником педагогічного процесу лінгвістичної адаптації студентів до іншомовної мовленнєвої діяльності є його мета та основні завдання, які потрібно вирішити для їх досягнення. На кожному етапі лінгвістичної адаптації до іншомовної мовленнєвої діяльності основні її функції реалізуються одночасно всіма основними суб'єктами цього педагогічного процесу. Такий підхід потребує втілення в життя нових методик організації навчального процесу в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю та процесу формування комунікативних навичок як чинника професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Услід за науковцями вважаємо, що комунікативно-мовленнєва діяльність - динамічна модель взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного й суб'єктивного планів, які залучають людину до вербального спілкування та визначають її поведінку в межах конкретних ситуацій спілкування. Володіння іноземною мовою - це володіння системою мовленнєвих навичок. Окрім мовленнєвих навичок, необхідні мовленнєві вміння, які передбачають творчу діяльність, пов'язану з мисленням, уявою, емоціями тощо.

Психологічна комфортність періоду лінгвістичної адаптації може бути забезпечена завдяки активним методикам навчання іноземної мови.

Формування творчої, професійно компетентної особистості неможлива без становлення її самосвідомості, самооцінки.

Вважаємо однією із необхідних психолого-педагогічних умов успішної адаптації студентів до навчання є самооцінка, взаємозв'язок з оцінками оточуючих (Г. Ліпкіна, А. Захарова, І. Данилюк, Г. Карпова). Самооцінка розглядається дослідниками як найважливіше особистісне утворення, що бере безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки і діяльності, як автономна характеристика особистості, і центральний компонент, що формується при активній участі самої особистості, і відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу. Як особистісному утворенню самооцінці відводиться центральна роль у загальному контексті формування особистості - її можливостей, спрямованості, активності.

Отже, можна стверджувати, що самооцінка є важливим самостійним механізмом саморегуляції навчальної діяльності і виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції навчальної діяльності та адаптації до навчання.

Одним з структурних компонентів самосвідомості виступає домагання. Рівень домагань є особистісною характеристикою. Стабільна самооцінка детермінує сформований рівень домагань, який мало піддається ситуативним впливам успіху й невдачі.

У зв'язку з цим ми поділяємо погляди Д. Ельконіна, І. Зимної, А. Маркової, Є. Пассова та інших дослідників на те, що контроль і самоконтроль, а також оцінка та самооцінка є найважливішими

компонентами навчальної діяльності у плані зв'язку діяльніших і особистісних характеристик студентів.

Визначаючи основні психологічні механізми саморегуляції, слід підкреслити і важливість формування самостійного рефлексивного досвіду студента.

І. Головні функції періоду адаптації у цілісному процесі навчальної діяльності полягають у корекції прийнятої мети та завдань, забезпеченні відповідності між вимогами, що ставляться до студента та його реальними можливостями.

2. Глобальною змістовно-функціональною характеристикою адаптації та саморегуляції є рефлексивність, яка розглядається як складний, багаторівневий процес самопізнання внутрішніх психологічних станів і активів, що здійснюються шляхом реконструкції у свідомості уявлень інших студентів, внаслідок взаємодії з ними та переосмислення власного досвіду.

3. Серед найголовніших завдань у навчальній діяльності - визначення надійних способів, засобів і створення належних психолого-педагогічних умов адаптації студентів до іншомовної мовленнєвої соціокультурної комунікації.

Пошук шляхів і засобів саморегуляції, рефлексії та творчого професійного самовдосконалення в процесі оволодіння іноземною мовою, формування комунікативних навичок та вмінь є предметом нашого подальшого дослідження.

Література

1. Вопросы адаптации студентов младших курсов в вузах : материалы республиканского научно-методического семинара / Под ред. П. О. Подольского. – Кишинев, 1984. – 85 с. **2. Кользаева Н. Г.** Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения : автореф. дис. канд. психол. наук / Н. Г. Кользаева. – Л. : ЛГУ, 1989. – 15 с.

Фуклева Г.О. Психолого-педагогічні умови адаптації студентів до навчання в системі післядипломної освіти.

Розглядаються психолого-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у процесі вивчення іноземних мов і формування комунікативних навичок і вмінь як чинника професійної компетенції вчителя іноземної мови. Визначені головні стратегічні завдання професійної підготовки вчителя. Встановлено адаптаційні можливості особистості студента. Виділені „зовнішні” та „внутрішні” фактори адаптації студентів до навчання.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, адаптація студентів, формування комунікативних навичок і вмінь, професійна компетентність вчителя.

Фуклева А. А. Психолого-педагогические условия адаптации студентов к обучению в системе последиplomного образования.

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия адаптации студентов к обучению в процессе изучения иностранных языков и формирования коммуникативных навыков и умений как фактора профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Определены главные стратегические задачи профессиональной подготовки учителя. Установлены адаптационные возможности личности студента.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, адаптация студентов, формирование коммуникативных навыков и умений, профессиональная компетентность учителя.

Fukleva A. A. Psychological-pedagogical conditions of students' adaptation to learning in the system of in-service education

The article is devoted to revealing psychological-pedagogical conditions of students' adaptation in the process of learning foreign languages. The notion of adaptation is extended and deepened. Individual-psychological and socio-psychological factors are defined. The results of experimental studies concerning the content of students' adaptation are presented. The forms of disadaptation display such as emotional instability, introversion, motivation of avoiding failure are revealed.

Key words: adaptation, disadaptation, process of learning foreign languages, psychological and socio-psychological factors .

УДК 378.016:811

К. Л. Шепітько

**ЗНАЧЕННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У всі часи в процесі спілкування та взаєморозуміння людей важлива роль відводиться так званому «невербальному спілкуванню» - мові жестів і рухів тіла. Ми дуже часто звертаємося до цього способу передачі інформації, спілкуючись з друзями, родичами, діловими партнерами, товаришами по службі і з тими, з ким лише на мить стикаємося в повсякденному житті. Він багато в чому визначає як реакцію на оточуючих, так і їхнє ставлення до нас. Варто тільки свідомо поставитися до цих безмовних сигналів, які ми одночасно і подаємо, і приймаємо, як ми тут же відкріємо для себе можливість більш ефективного і дійсного їх використання.

До цих пір йде суперечка про те, якою мірою здатність до мови жестів є вродженою, як швидко вона розвивається в той період, коли

людина вчиться говорити, і яку роль в її розвитку відіграє наслідування оточуючим. Скоріше за все, здатність читати чужі думки властива всім людям. Простіше кажучи, самі різні зовнішні ознаки, такі як: вираз обличчя або напрям погляду, допомагають нам здогадатися про почуття інших людей і про їхні наміри по відношенню до вас.

З тих пір, як люди вперше зацікавилися невербальною комунікацією, було виявлено безліч вражаючих речей. Мабуть, саме дивне - це вкрай незначна кількість слів, які є значущими в розмові вічна-віч, в порівнянні з величезною кількістю сигналів, які передаються за допомогою жестів і пов'язаних з ними символів. До двох третин повідомлень, отриманих будь-яким учасником бесіди, надходить по невербальним каналах зв'язку. Поряд з мовним сприйняттям, між людьми, постійно курсують повідомлення, які вони приймають і на які вони реагують, перш ніж свідомість піддасть їх раціональному аналізу. Особливістю мови рухів є те, що її виявлення обумовлене імпульсами нашої підсвідомості. Неможливість підробити такі імпульси дозволяє нам довіряти цій мові більше, ніж звичайному, вербальному каналу спілкування.

Мета даної статті полягає в тому щоб розглянути роль невербальних засобів комунікації, а також розробити комплекс вправ з навчання невербальним засобам комунікації у навчанні іноземної мови.

В даний час на сторінках психолого-педагогічної літератури велика увага приділяється проблемі спілкування в професійно-педагогічній діяльності. Одним з аспектів даної проблеми є вивчення невербального компонента. Відзначимо при цьому, що проблема інтерпретації невербальних аспектів міжособистісного спілкування має багатовікову історію. Однак детально дана проблема стала розроблятися лише в останні десятиліття (починаючи з 60-х рр.. В роботах Дж.Фаста, А. Піза, М. Крічлі, Ч. Морріса, І. Н. Горелова, В. А. Лабунської, А. А. Леонтьєва та ін).

У всі часи в процесі спілкування та взаєморозуміння людей важлива роль відводиться так званому «невербальному спілкуванню» - мови жестів і рухів тіла. Слід зазначити, що дослідниками пропонуються різні трактування поняття «невербальне спілкування». Зокрема, деякі вчені розглядають невербальне спілкування як один з видів людської діяльності, інші - як фон, на якому розгортається діяльність, її умова. На мій погляд, невербальне спілкування це такий вид спілкування для якого характерним є використання невербальної поведінки і невербальних комунікацій як головного засобу передачі інформації, організації взаємодії, формування образу і поняття про партнера, здійснення впливу на іншу людину

Система невербального спілкування займає важливе місце в загальній структурі спілкування. Ми дуже часто звертаємося до цього способу передачі інформації, спілкуючись з друзями, родичами, діловими партнерами, товаришами по службі і з тими, з ким лише на

мить стикаємося в повсякденному житті. Він багато в чому визначає як реакцію на оточуючих, так і їхнє ставлення до нас. Варто тільки свідомо поставитися до цих безмовних сигналів, які ми одночасно і подаємо, і приймаємо, як ми тут же відкриємо для себе можливість більш ефективного і дійсного їх використання.

До цих пір йде суперечка про те, якою мірою здатність до мови жестів є вродженою, як швидко вона розвивається в той період, коли людина вчиться говорити, і якою роль в її розвитку відіграє наслідування навколишнім. Найсучасніші уявлення дозволяють думати, що здатність читати чужі думки властива всім людям. Простіше кажучи, самі різні зовнішні ознаки, такі як вираз обличчя або напрям погляду, допомагають нам здогадатися про почуття інших людей і про їхні наміри по відношенню до вас.

З тих пір, як вперше зацікавилися невербальною комунікацією, було виявлено безліч вражаючих речей. Мабуть, саме дивне - це та вкрай незначна кількість слів, які є значущими в розмові віч-на-віч, в порівнянні з величезною кількістю сигналів, які передаються за допомогою жестів і пов'язаних з ними символів. До двох третин повідомлень, отриманих будь-яким учасником бесіди, надходить по невербальним каналах зв'язку. Поряд з мовним сприйняттям, між людьми, постійно курсують повідомлення, які вони приймають і на які вони реагують, перш ніж свідомість піддасть їх раціональному аналізу.

Особливістю мови рухів є те, що її виявлення обумовлене імпульсами нашої підсвідомості. Неможливість підробити такі імпульси дозволяє нам довіряти цій мові більше, ніж звичайному, вербальному каналу спілкування.

Характер жестів вчителя з перших хвилин створює певний настрій у класі. Дослідження підтверджують, що якщо рухи вчителя поривчасті і нервові, то в результаті замість готовності до уроку виникає стан напруженого очікування неприємностей. Спільна діяльність вчителя і учнів передбачає не тільки вплив учителя, але й обов'язковий зворотній зв'язок. Саме за допомогою жесту вчитель часто «включає» її (зі знаком запитання кивок головою, що запрошують жести і т.д.), підвищує її інтенсивність (жести схвалення, оцінки), або завершує контакт. Жест виступає важливим компонентом зворотного зв'язку, без розуміння якого не може бути адекватна оцінка вчителем стану учня, його ставлення до педагога, однокласників і т.д.

Велику роль жести грають і в забезпеченні уваги учнів, що є найважливішою умовою ефективного навчання. Значними можливостями зосередження уваги слухачів володіє саме жест, емоційна насиченість якого, як правило, приковує увагу аудиторії. Однак стосовно до навчання, особливо до навчання іноземним мовам питання єдності, взаємозв'язку і взаємозалежності вербалики і невербалики ще не отримували ґрунтового вивчення, це питання недостатньо досліджене у науково-педагогічній та методичній літературі. В той же час

невербальний аспект спілкування займає значне місце в процесі взаємодії вчителя з дітьми. Для того, щоб полегшити свою роботу, вчитель повинен вміти спілкуватися з дітьми навіть не розмовляючи, повинен брати до уваги не тільки мову учня, а й кожен його жест, погляд, кожен рух, у свою чергу строго контролювати своє невербальну поведінку.

Отже, для того щоб бути адекватно зрозумілою і сприйнятою партнером по спілкуванню, кожна людина повинна постійно пристосовуватися до спілкування і мати навички миттєвого включення всієї системи комунікативних прийомів у будь-якій ситуації спілкування. У висновку можна сказати що невербальні засоби спілкування і вміле їх використання у мові, здатність "читати" інших людей - ось головне завдання, вирішити яке допоможе формування комунікативної компетентності. Оскільки компетентність спілкування складається з комунікативних здібностей, комунікативних умінь, адекватних комунікативним завданням і достатнім для їх вирішення, то формувати їх краще за все в процесі навчання в школі, вузі, а також самостійно.

Однією з перспектив подальшого вивчення цієї теми є розробка проблеми невербального спілкування в процесі міжособистісних контактів у професійній педагогічній діяльності, де воно грає значну роль у регулюванні взаємовідносин, встановлення взаєморозуміння.

Література

- 1. Беличева С.А.** Влияние стиля классного руководства на межличностные отношения в классе // Советская педагогика. – 1985. №8. С.60-62.
- 2. Битянова М.** Особенности человеческой коммуникации // Школьный психолог. – 1999. - №30. С.2-15.
- 3. Брудный А.А.** О проблеме коммуникации // Методологические проблемы социальной психологии. М.: 1977.
- 4. Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
- 5. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А.** Педагогическое общение как предмет теоретического исследования // Вопросы психологии. – 1985. - №4. С.9-16.
- 6. Коломинский Я.Л.** Психология общения. – М.: Знание, 1974.
- 7. Основы педагогического мастерства:** Учебное пособие для пед. спец. высш. учебн. заведений / И.Я.Зязюн, И.Ф.Кривонос и др.; под ред. И.Я.Зязюна. – М.: 1989.
- 8. Пиз А.** Язык жестов / Пер. с англ. – Воронеж, 1992.
- 9. Пиз А.** Язык телодвижений: как читать мысли других людей по их жестам. – Нижний Новгород, 1992.
- 10. Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя:** Межвузовский сборник научн. трудов. – Горький: ГГПИ им.М.Горького, 1989.
- 11. Рюкле Х.** Ваше тайное оружие в общении: Мимика, жест, движение / Сокр.пер. с нем. – М.: Интерэксперт, 1996.
- 12. Толстых А.В.** Наедине со всеми: О психологии общения. – Мн.: Полымя, 1990.
- 13. Трусов В.П.** Выражение эмоций на лице // Вопросы психологии. – 1982. - №5. – С.70-73.
- 14. Цуканова Е.В.** Психологические трудности

межличностного общения. – Киев: «Вища школа», 1985.
15. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.

Шепітько К. Л. Значення невербальних засобів спілкування у процесі навчання іноземної мови.

В статті розглядається проблема спілкування як соціального феномену в цілому.

Ключові слова: спілкування, педагогічне спілкування, невербальний аспект (компонент) педагогічного спілкування, канали спілкування, взаємодія, жестикуляція.

Шепитько К. Л. Значения невербальных средств общения в процессе обучения иностранного языка.

В статье рассматривается проблема общения как социального феномена в целом.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, невербальный аспект (компонент) педагогического общения, каналы общения, взаимодействие, жестикуляция.

Shepitko K. L. The value of nonverbal process of learning a foreign language.

The article consider the problem of communication as a social phenomenon as a whole.

Key words: communication, communication teaching, nonverbal aspect (component) of pedagogical communication, feeds of communication, interaction, gesticulation.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 821.161.1.09+929Пушкин

О. А. Баранова

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСТВА А. С. ПУШКИНА

Творческое наследие Пушкина столь разнообразно и богато, что возникает необходимость проведения новых исследований его лирики, стихотворных, эпических жанров, драматургии и прозы. Пушкинское творчество представляет собой целостный художественный мир, который определяется, по словам Благого, в своем движении общими закономерностями развития литературы и специфическими закономерностями индивидуального творческого пути автора.

К кругу проблем в изучении творчества Пушкина относятся определение значения и роли его наследия для дальнейшего развития русской литературы, связи и соотношения творчества Пушкина с предшествовавшими литературными эпохами, а также проблемы художественного метода, языка и стиля.

Несмотря на наличие большого количества критических статей, биографий, зарисовок жизни Пушкина, все еще существует необходимость проведения таких исследований творчества поэта, целью которых является обобщение материала, накопленного пушкиноведами, углубленное описание проблем художественного мышления поэта, исследование развития творческого метода в контексте общественно-политической ситуации современной Пушкину эпохи. По словам Белинского, «Пушкин принадлежит к вечноживущим и движущимся явлениям, <...> продолжающим развиваться в сознании общества» [1].

Проблемы пушкинского творчества были предметом изучения известнейших литературных критиков и затрагивались уже в современной поэту критической прозе (Полевых, Надеждина, Киреевский, Гоголь, Белинский). Многие из прижизненных критических статей впоследствии стали основополагающими, аналитическими трудами, которые в дальнейшем легли в основу пушкиноведения. Настоящим откровением для поклонников творчества поэта явились статьи Белинского. Диалектическая мысль, тонкое эстетическое проникновение как методы исследования стали основой историко-литературного течения пушкиноведения. Исследованию биографии и творческого пути поэта посвящались работы многих литературоведов. Вопрос периодизации творчества Пушкина рассматривается в монографиях Б. Томашевского [2] и Д. Благого [3]. Однако Б. Мейлах в коллективной монографии «Пушкин. Итоги и проблемы изучения» подвергает критике биографический принцип периодизации [4].

Г. Макогоненко об­суждает проблему деления художественного творчества поэта на романтический и реалистический периоды [5].

Начиная с 50-х годов XX века, в русской литературе появились работы, целью которых было изучение творчества поэта в его движении и развитии, в его связях с общественно-исторической почвой, в его индивидуальном своеобразии. Так, в 1880 году Ф. Достоевский предложил свою периодизацию деятельности поэта [6].

Цель нашего исследования заключается в следующем: проследить творческий путь поэта, обобщить подходы к периодизации его трудов, а также охарактеризовать каждый временной промежуток.

По мнению ученых, занимавшихся изучением творчества Пушкина, вопрос о периодизации его творческого пути до сих пор не принят в пушкиноведении как самостоятельная проблема. Со временем была установлена традиция, в связи с которой эволюция пушкинского творчества изучается в соответствии со схемой, в основу которой положен биографический принцип. Она состоит из таких периодов: Лицей – Петербург – Михайловское – После 1825 года – Последние (30-е годы). Такой подход в периодизации творчества Пушкина избран в монографиях Б. Томашевского [2] и Д. Благого [3]. Такой же принцип установился и в практике вузовского преподавания.

Однако, по словам Фомичева, при этом жанровая рубрикация, необходимая при систематическом рассмотрении материала, вступает в противоречие с биографической схемой (так, поэма «Цы­ганы» рассматривается обычно в ряду «южных поэм», «Евгений Онегин» последекабрьского периода).

Ф. Достоевский в 1880 году предложил свою периодизацию творческой деятельности Пушкина: «Я делю деятельность нашего великого поэта на три периода. Замечу, однако же, мимоходом, что периоды деятельности Пушкина не имеют, кажется мне, твердых границ. Начало „Онегина“, например, принадлежит, по-моему, еще к первому периоду деятельности поэта, а кончается „Онегин“ во втором периоде, когда Пушкин нашел уже свои идеалы в родной земле <...> не было бы Пушкина, не определились бы, может быть, с такой неколебимой силой <...> наша вера в нашу русскую самостоятельность, наша сознательная уже теперь надежда на народные силы, а затем и вера в грядущее самостоятельное значение в семье европейских народов. Этот подвиг Пушкина особенно выясняется, если вникнуть в то, что я называю третьим периодом его художественной деятельности. <...> К третьему периоду можно отнести тот разряд его произведений, в которых преимущественно засияли идеи всемирные, отразились поэтические образы других народов и воплотились их гении» [6].

Однако мы рассматриваем биографию Пушкина, опираясь на традиционную периодизацию его творчества.

Так, первым периодом творчества Пушкина является *лицейский период* (1813 -1817). В этот период в поэзии юного Пушкина происходит

быстрое достижение высокого технического уровня, его произведения отличаются тематической и стилистической пестротой. На его творчество этого периода повлияли «вольтерианский скептицизм» и «легкая поэзия». Он участвовал в борьбе против литературных староверов и был принят в литературное общество «Арзамас» [7, с. 94]. В этот момент внимание Пушкина сосредоточено также на написании различных эпиграмм на архаистов. Кроме того, Пушкин интересовался сатирическими произведениями XVIII века. Он увлекался Жуковским, Батюшковым, Державиным и старался им подражать. Пушкин учился у классиков русской и западноевропейской поэзии и пробовал все жанры – оду, элегию, балладу, романс [7, с. 93]. Однако, не смотря на различные влияния, в его творчестве проявлялись оригинальные мысли.

В лицейский период в лирике Пушкина преобладающими мотивами являлись мотивы дружбы, любви, природы, а также и гражданские патриотические темы. Основными темами были: тема поэта и поэзии, к которой относятся такие произведения, как «Моему Аристарху», «К другу стихотворцу», «Шишкову», и др.; патриотическая, к которой относится основное произведение этого периода «Воспоминания о Царском селе»; гражданская тема выражена в стихотворении «Лицинию», которое было его первым политическим произведением; любовная «К молодой вдове», «Осеннее утро» и др.; тема дружбы - «Товарищам» и т.д. В эти годы в лирике Пушкина преобладающим жанром являлся жанр послания (1813 – 1815 гг.) и элегии (1816 - 1817).

Пушкин – лицеист написал около 120 стихотворений. Две поэмы - «Монах» и «Бова» - так и остались незаконченными.

Вторым периодом творчества Пушкина был *петербургский период* (1817 – 1820). После окончания лицея Пушкин переезжает в Петербург. К этому времени он уже был хорошо известен в литературных кругах. В этот период поэт сближается с декабристами и, испытывая влияние их идей, становится членом многих литературных обществ [8, с. 36]. Его поэзию этого периода отличала вольнолюбивая политическая лирика, которая выражала идеи Союза Благоденствия. Поэт прославлял свободу как основу существования общества, акцентировал легитимность средств ее достижения. Это были стихи «Вольность», «К Чаадаеву», «Деревня», «Н. Плюсковой» и др. Поэма «Руслан и Людмила» является итоговым произведением для двух ранних периодов, в которой намечаются принципы повествования, проявившиеся позже в романе «Евгений Онегин».

По художественным особенностям лирика Пушкина этого периода значительно отличалась от лицейских стихов. Он открыл новую полосу в развитии русской поэзии, сочетая особенности различных жанров: оды, элегии, послания и др. Поэт помещал своих героев в разные ценностные контексты. Его поэзия отличалась раскованностью авторской позиции.

Третьим периодом творчества Пушкина является *южный период*, связанный с пребыванием поэта в южной ссылке (1820 – 1824). Отличительной чертой этого периода являлось создание русской романтической поэмы. Увлекаясь Байроном, Пушкин частично находился под его влиянием [7, с. 103]. Однако позже он преодолевает его односторонность и субъективизм и пытается найти путь сближения с действительностью. Своеобразие романтизма Пушкина проявилось в поэме «Кавказский пленник». Основными координатами душевной жизни героя является мятежность, язвительность, страстность, бесстрашие. Преобладающими мотивами его творчества этого периода были разочарование, бегство, одиночество, дикость. В произведениях этого периода Пушкин изображает экзотическую природу и патриархальный народ. Романтическая поэма соединяет в себе лирическое и эстетическое и несет понятие этической нормы, а романтического героя поэт изображает на фоне народной среды, которая и судит его. Автор проявляет иронию по отношению к своему разочарованному герою. Основными произведениями этого периода были элегия «Погасло дневное светило», «южные» поэмы – «Братья разбойники», «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Цыганы». Испытав разочарование в революционных потенциях народа, Пушкин испытывает духовный кризис, который и нашел свое выражение в произведениях «Кинжал», «Война», «Свободы сеятель пустынный», «Наполеон», «Недвижный страж дремал на царственном пороге», «Зачем ты послан был», «К морю».

Четвертый период творчества Пушкина назван *Михайловским периодом*, т. к. связан с пребыванием поэта в Михайловском, где и произошла смена его эстетических ориентиров (1824 – 1826). В этот период Пушкин преодолевает байронизм и приобщается к национальным началам, таким как природа, фольклор, общение с народом. Осознав исчерпанность художественной системы романтизма («Прощай, свободная стихия»), поэт ищет иные принципы изображения человека и действительности. И хотя в его лирике еще проявляется много романтического («Желание славы», «Андрей Шенье», «Пророк»), появляются произведения реалистического масштаба (трагедия «Борис Годунов», в которой он использует новые принципы изображения человека и народа), психологические признания (стихотворение «К***»), ироничная поэма «Граф Нулин», 4, 5, 6 главы «Евгения Онегина».

Пятый период творчества Пушкина хронологически определен возвращением поэта из ссылки и жизнью до женитьбы на Н. Гончаровой. Это годы переездов и странствий, трагедии декабристского движения и стремления обрести семейный очаг, влюбленности в Гончарову и своеобразного подведения итогов в законченном романе «Евгений Онегин». Признание «лета к суровой прозе клонят» реализуется в работе над «Повестями Белкина», открывающими прозаический период творчества. В эти года Пушкин создает «Маленькие трагедии», в

которых отразился европейский мир и сознание европейского человека, т. е. использовался расширительный подход к изображению мира. В этот период в творчестве Пушкина сосуществовало два противоположных тематических течения: утверждение принципа государственности, т. е. вера в роль государства и государя в деле просвещения и развития страны («Стансы», «Полтава», «Арап Петра Великого»), и отстаивание свободы художника и высшего значения искусства («Пророк», «Поэт», «Поэт и толпа»). Также Пушкин развивал темы свободы, к которым относятся произведения «Во глубине сибирских руд», «Анчар», «Арион». Поэт задумывается о смысле жизни в своем стихотворении «Дар напрасный, дар случайный...», а также и о смерти «Брожу ли я вдоль улиц шумных». К нему приходят мысли о Боге, о чем свидетельствует произведение «Монастырь на Казбеке». Затем он сожалеет о растраченных понапрасну «сокровищах сердечных за недоступные мечты», вспоминает о юности – в неразрывной связи с воспоминаниями о славе Отечества в произведении «Воспоминания в Царском Селе» (1829) [7, с. 97].

Последний период творчества Пушкина приходится на *30-е годы* XIX века (1830 – 1837). Для этого времени характерны годы беспокойных исканий, ощущение несвободы и попытки поэтического бегства. Произведения этого цикла связаны с проблематикой крепостной России и судьбами крестьян. Он начал писать «Историю села Горюхина», которая так и осталась незаконченной. Была начата работа над «Историей Петра», написаны «История Пугачева» и поэма «Медный всадник», повести «Пиковая дама» и «Капитанская дочка», роман «Дубровский», сказки, созданы шедевры философской лирики «Пора, мой друг, пора...», «Вновь я посетил...», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...».

Таковы, на наш взгляд, основные этапы творческого развития Пушкина, обусловленные изменением его художественного метода. Разумеется, намеченные границы указанных периодов условны.

В нашей работе мы постарались проследить творческий путь Пушкина, художественное своеобразие его стиля, а также охарактеризовать каждый временной промежуток его творчества. Были выделены следующие этапы творчества А. Пушкина: 1) лицейский; 2) петербургский; 3) южный; 4) Михайловский; 5) 30-е годы. Мы рассматривали взаимосвязь периодизации литературных трудов поэта с его увлеченностью определенными направлениями, жанрами и литературными стилями. Перспективы дальнейших исследований в данном направлении видим в анализе особенностей индивидуального стиля А. Пушкина

Литература

1. **Белинский В. Г.** Сочинения : в 12 ч. / В. Г. Белинский. – 5-е изд. – М. : Тип. Мамонтова, 1888. – Ч. 12. – 1890. – 611 с.
2. **Томашевский Б. В.** Пушкин и Петербург / Б. В. Томашевский // Пушкин : исслед. и материалы / АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). – М. ; Л., 1960. – Т. 3. – С. 37–45.
3. **Благой Д. Д.** Творческий путь Пушкина (1826–1830) / Д. Д. Благой. – М. : Сов. писатель, 1967. – 724 с.
4. **Пушкин.** Итоги и проблемы изучения. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 663 с.
5. **Макогоненко Г. П.** Творчество А. С. Пушкина в 1830-е годы / Г. П. Макогоненко. – Л. : Худож. лит., 1974. – 373 с.
6. **Достоевский Ф. М.** Собр. соч. : в 10 т. / Ф. М. Достоевский. – М. : Госполитиздат, 1958. – Т. 10. – 622 с.
7. **Краткая литературная энциклопедия** / гл. ред. А. А. Сурков. – М. : Сов. энцикл., 1971. – Т. 6 : Присказка – „Советская Россия”. – 1040 стб.
8. **Пушкин в школе** : сб. ст. / под. ред. Н. Л. Бродского и В. В. Голубкова. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1951. – 552 с.

Баранова О. О. Періодизація творчості О. С. Пушкіна

У статті розкриваються особливості творчої спадщини О. С. Пушкіна на усіх етапах його творчості. Простежується взаємозв'язок між особливостями творчих періодів поета та його захопленістю певними напрямками, жанрами та літературними стилями.

Ключові слова: періодизація, творчість, біографічний принцип.

Баранова О. А. Периодизация творчества А. С. Пушкина

В статье раскрываются особенности творческого наследия А. С. Пушкина на всех этапах его творчества. Прослеживается взаимосвязь между особенностями периодов творчества поэта и его увлеченностью определенными направлениями, жанрами и литературными стилями.

Ключевые слова: периодизация, творчество, биографический принцип.

Baranova O. A. Periodization of A.S. Pushkin's poetry

The article deals with the analysis of literary heritage of A. S. Pushkin at every stage of his creative activity. We can retrace the correlation between the peculiarities of his literary periods and those tendencies, genres and language chosen by the poet.

Key words: periodization, literary works, biographical principle.

УДК 821. 111 – 2. 09 Холмс

В. В. Ефанова

**ОБРАЗ ДЕТЕКТИВА В РАССКАЗАХ
О ШЕРЛОКЕ ХОЛМСЕ**

Детектив является одним из наиболее востребованных читателями жанров литературы. Интерес к детективному произведению обуславливается желанием человека познать непознанное и раскрыть тайну, которую всегда несёт в себе любое преступление. Кроме того, произведения детективного жанра выполняют важную социальную функцию. Авторская задача заключается не только в пробуждении у читателя простого любопытства и погружении человека в мир приключений. Большое воспитательное и социальное значение имеет демонстрация писателем неотвратимости наказания за совершенные преступления.

В наше время стремительного проникновения массовой культуры в человеческую жизнь особенно явно проявляется тенденция к коммерциализации литературы. Объяснимое желание писателя сделать свою книгу продаваемой приводит, к сожалению, к существенному снижению художественной ценности произведения. Особенно явно эта тенденция прослеживается именно среди работ детективного жанра. Наличие на литературном рынке низкопробных детективных произведений обуславливает необходимость опоры на произведения классиков в процессе анализа детективной прозы. Одним из таких писателей является А. Конан Дойл, который приобрёл известность прежде всего как автор рассказов о Шерлоке Холмсе. Таким образом, определение композиционных и стилистических особенностей детективной прозы А. Конан Дойла требует детального рассмотрения образа Шерлока Холмса.

Анализ детектива как жанра литературы находит своё отражение, в частности, в работах В. Ван Дайна, А. Гениса, В. Гладышева, В. Захарова, Н. Кожукало и других исследователей. Так, исследование К.Шаховой посвящено определению особенностей детективного жанра [1]. В работах В. Гладышева [2] и Н.Кожукало [3] произведения о Шерлоке Холмсе рассматриваются в контексте организации изучения зарубежной литературы.

Проведённый анализ научной литературы показал, что определение особенностей образа Шерлока Холмса характеризуется недостаточной теоретической и методической разработанностью.

Цель статьи – выявить и проанализировать характерные черты образа Шерлока Холмса в рассказах А. Конан Дойла.

Первое произведение о знаменитом детективе, повесть «Этюд в багровых тонах» написано А. Конан Дойлом в 1887 году. В большинстве

случаев повествование ведется от имени лучшего друга и спутника Холмса – доктора Уотсона. Известно, что прототипами Шерлока Холмса, в малой степени, является сам автор, который занимался спортом и учился на медицинском факультете и один из его преподавателей Джозеф Белл. Он учил студентов наблюдательности. Профессор обращал внимание студентов на характерные привычки и особенности представителей той или иной профессии. Для определения характера поступков человека Белл предлагал студентам заняться изучением акцентов, которые употребляются в английской разговорной речи, поскольку место рождения влияет на привычки человека.

На наш взгляд, выделение характерных черт образа Шерлока Холмса требует анализа трёх составляющих образа, к которым мы относим *внешний облик и привычки героя, человеческие чувства и качества сыщика и его профессиональные качества.*

Шерлок Холмс – это худой и высокий мужчина, замечательный боксер. Являясь знатоком химии, он в свободное время проводит в своей комнате химические опыты. Квартира на Бейкер стрит, 221-б, которую Холмс снимает у миссис Хадсон, одновременно служит сыщику и собственной конторой. В рассказе «Этюд в багровых тонах» доктор Уотсон так описывает своего нового знакомого мистера Шерлока Холмса: «Даже внешность его могла поразить воображение самого поверхностного наблюдателя. Ростом он был больше шести футов, но при своей необычайной худобе казался еще выше. Взгляд у него был острый, пронизывающий ... тонкий орлиный нос придавал его лицу выражение живой энергии и решимости. Квадратный, чуть выступающий вперед подбородок тоже говорил о решительном характере. Его руки были вечно в чернилах и в пятнах от различных химикалий» [4, с. 12].

Говоря о привычках Холмса, следует подразделять их на привычки, связанные с работой, и бытовые привычки. Так, в рассказе «Обряд дома Месгрейвов» доктор Уотсон так отзывается о привычках своего друга: «В характере моего друга Холмса меня часто поражала одна странная особенность: хотя в своей умственной работе он был точнейшим и аккуратнейшим из людей..., во всём остальном это было самое беспорядочное существо в мире, и его привычки могли свести с ума любого человека, живущего с ним под одной крышей» [5, с. 18].

Описывая привычки Холмса в быту, Уотсон искренне удивляется и даже возмущается привычкой сыщика «держать свои сигары в ведёрке для угля, табак – вноске персидской туфли...» [Там же]. В тоже время записи, связанные с профессиональной деятельностью Холмса, всегда были у него под рукой. Из записок доктора Уотсона мы узнаём, что «... Он терпеть не мог уничтожать документы, особенно если они были связаны с делами, в которых он когда-либо принимал участие, но вот разобрать свои бумаги и привести их в порядок – на это у него хватало мужества не чаще одного раза в год... Жечь эти бумаги ни в коем случае не разрешалось, и никто, кроме их владельца, не имел права

распожаться ими» [Там же, с. 18 – 19]. Сыщик неприхотлив и практически безразличен к удобствам, равнодушен к роскоши. Таким образом, Шерлок Холмс представляет собой соединение двух противоположностей: *точности в профессиональных делах и неприхотливости (неаккуратности) в быту*.

Как и положено сыщику, Холмс является убежденным холостяком, не испытывающим ни к кому романтических чувств. Единственным случаем, когда детектив проявил некое подобие сердечной привязанности, можно считать отношение Холмса к некой Ирэн Адлер, героине рассказа «Скандал в Богемии» – «той женщине», чью фотографию он попросил оставить в качестве гонорара. Впрочем, на наш взгляд, здесь следует говорить не столько о влюбленности, сколько о восхищении Холмса исключительной способностью Ирэн к сложным умозаключениям, применению «чистого разума».

В общении с женщинами детектив неизменно вежлив и учтив. Так, обращаясь к Элен Стоунер, героине рассказа «Пёстрая лента», Шерлок Холмс употребляет слово «сударыня» [6, с. 152]. Сдержанность и вежливость Холмс проявляет и в общении с доктором Ройлоттом, отчимом Элен Стоунер. Сыщик находит в себе силы сдерживаться, несмотря на откровенные оскорбления в свой адрес.

Проявляя великодушие к простым людям, Холмс демонстрирует острое неприятие преступников. В рассказе «Последнее дело Холмса» сыщик так отзывается о необходимости избавления от профессора Мориарти: «... Я доволен тем, что могу освободить общество от профессора Мориарти и последствий его дальнейшего существования, пусть даже ценой, которая доставит много горечи моим друзьям...» [7, с. 229].

В то же самое время Холмс нередко демонстрирует сочувствие преступникам, отдавая должное их великодушию, обострённому чувству справедливости. Таким человеком являлся Джефферсон Хоуп, мстящий убийцам своей невесты и её отца, но одновременно предоставляющий жертве равные с собой шансы на жизнь. Холмс может и отпустить преступника в воспитательных целях, особенно если уверен, что его действия не повлекут наказания невиновных. Так, в рассказе «Голубой карбункул» Холмс говорит Уотсону: «В конце концов, Уотсон, я работаю отнюдь не затем, чтобы исправлять промахи нашей полиции. Если бы Хорнеру грозила опасность, тогда другое дело. Но Райдер не станет показывать против него, и обвинение рухнет. Возможно, я укрываю мошенника, но зато спасаю его душу. С этим молодцом ничего подобного не повторится – он слишком напуган. Упеките его сейчас в тюрьму, и он не развяжется с ней всю жизнь» [8, с.150].

Таким образом, можно выделить следующие характерные черты образа Шерлока Холмса на уровне человеческих чувств и качеств сыщика: а) *отсутствие романтической привязанности*; б) *неприятие преступного мира*; в) *вежливость по отношению к незнакомым людям*;

г) *великодушие к честным и справедливым людям (иногда – и преступникам)*; д) *готовность прийти на помощь* нуждающимся в ней людям.

По утверждению Холмса, в раскрытии преступлений ему помогает строгое соблюдение научных методов, особое внимание к логике, внимательность и дедукция. Суть дедуктивного метода заключается в построении полной картины преступления на основе всех фактов и улик и дальнейшем поиске подозреваемого, который органично вписывается в созданную картину. В рассказе «Пять апельсиновых зёрнышек» Холмс так отзывается о своей работе: « Настоящий наблюдатель, основательно изучивший одно звено в серии событий, должен быть способен точно восстановить все предшествующие и последующие звенья. Но чтобы довести искусство мышления до высшей точки, необходимо, чтобы мыслитель мог использовать все установленные факты...» [9, с. 53].

Будучи исследователем уголовных дел, детектив берётся прежде всего за дела, которые представляли собой своеобразную головоломку: «Мой мозг бунтует против безделья. Дайте мне дело! Дайте мне сложнейшую проблему, неразрешимую задачу... Я ненавижу унылое, однообразное течение жизни. Ум мой требует напряженной деятельности». [10, с. 82].

Действовать Шерлок Холмс предпочитает в одиночку, в одном лице выполняя все функции следствия. В рассказе «Пять апельсиновых зёрнышек» Холмс заявляет: «Нет, я сам буду полицией...» [9, с. 57]. Доктор Уотсон, друг и летописец Холмса, выполняет своре роль «человека из народа», который поражается способностями Холмса. Уотсон в некотором роде является «вторым Я» читателя. Подводя Уотсона к разгадке тайны, Шерлок Холмс будто бы приглашает к постижению разгадки самого читателя. Отдавая должное дедуктивным способностям Холмса, Уотсон заявляет: «Я не считаю себя глупее других, но когда я имею дело с Шерлоком Холмсом, меня угнетает тяжелое осознание собственной глупости» [11, с. 109]. Следует сказать, что единственным человеком, равным себе по способностям, Холмс считал своего брата Майкрофта.

Таким образом, характерными чертами образа Шерлока Холмса в контексте его профессиональных качеств являются, на наш взгляд, следующие черты: а) *опора* сыщика только на *собственные силы* (отсутствие реальной помощи со стороны полиции); б) *присутствие* в тексте *помощника* (компаньона), *исполняющего роль «человека из народа»*; в) *страсть по расследованию запутанных дел*.

Детектив является одним из наиболее интересных для читателя жанров литературы, поскольку раскрытие тайны преступления даёт возможность человеку не только погрузиться в мир таинственного, но и потренировать собственное мышление и логику. В связи со стремительным проникновением в нашу жизнь так называемой

«массовой литературы» особую актуальность приобретает изучение творческого наследия классиков детективного жанра.

Шерлок Холмс является одним из наиболее ярких персонажей детективной литературы. Характерные черты образа Шерлока Холмса проявляются во внешнем облике и привычках героя, человеческих качествах сыщика и его профессиональных качествах. На наш взгляд, характерными чертами образа Шерлока Холмса являются следующие черты:

- 1) точность в профессиональных делах и неприхотливость (неаккуратность) в быту;
- 2) отсутствие романтической привязанности;
- 3) неприятие преступного мира;
- 4) вежливость по отношению к незнакомым людям;
- 5) великодушие к честным и справедливым людям (иногда – и преступникам);
- 6) готовность прийти на помощь нуждающимся в ней людям;
- 7) опора сыщика только *на* собственные силы (отсутствие реальной помощи со стороны полиции);
- 8) присутствие в тексте помощника (компаньона), исполняющего роль «человека из народа»;
- 9) страсть по расследованию запутанных дел.

Безусловно, материал статьи не решает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективы дальнейших научных поисков в данном направлении видим в определении особенностей детективной прозы А. Конан Дойла на материале рассказов о Шерлоке Холмсе.

Литература

- 1. Шахова К.** Дивні манери над популярного жанру (По, Конан Дойл, Крісті, Хеммет, Сіменон, Марініна) / К. Шахова // Заруб. літ-ра. – 1998. – 21 черв. – С. 1 – 2, 7.
- 2. Гладышев В. В.** Моя профессия – знать то, чего не знают другие: изучение рассказа Артура Конан Дойла «Голубой карбункул» / В. В. Гладышев // Заруб. літ-ра в школах України. – 2007. – № 3. – С. 44 – 49.
- 3. Кожукало Н. В.** Артур Конан Дойл і його оповідання «Пістрява стрічка»: урок-розслідування кримінальної справи / Н. В. Кожукало // Заруб. літ-ра в школах України. – 2007. – № 1. – С. 44 – 45.
- 4. Конан Дойл А.** Этюд в багровых тонах / А. Конан Дойл // Полное собрание сочинений о Шерлоке Холмсе в одном томе: [пер. с англ.]. – М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2008. – С. 8 – 19.
- 5. Конан Дойл А.** Обряд дома Месгрейвов / А. Конан Дойл // Рассказы : [пер. с англ.]. – М.: Худож. лит., 1982. – С. 18 – 34.
- 6. Конан Дойл А.** Пёстрая лента / А. Конан Дойл // Рассказы : [пер. с англ.]. – М.: Худож. лит., 1982. – С. 150 – 170.
- 7. Conan Doyle Arthur, Sir** The Final Problem / Sir Arthur Conan Doyle // The Best of Sherlock Holmes : [select. and edit. by David Stuart Davies]. – Ware : Wordworth Classics, 1998. – pp. 215 – 230.
- 8. Конан Дойл А.** Голубой карбункул / А. Конан Дойл // Рассказы : [пер.

с англ.]. – М. : Худож. лит., 1982. – С. 134 – 150. **9. Conan Doyle Arthur, Sir** The Five Orange Pips / Sir Arthur Conan Doyle // The Best of Sherlock Holmes : [select. and edit. by David Stuart Davies]. – Ware : Wordsworth Classics, 1998. – pp. 43 – 59. **10. Конан Дойл А.** Знак четырёх / А. Конан Дойл // Полное собрание сочинений о Шерлоке Холмсе в одном томе: [пер. с англ.]. – М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2008. – С. 79 – 91. **11. Конан Дойл А.** Союз рыжих / А. Конан Дойл // Рассказы : [пер. с англ.]. – М. : Худож. лит., 1982. – С. 97 – 116.

Єфанова В. В. Образ детектива в оповіданнях про Шерлока Холмса.

У статті досліджується проблема аналізу детективної прози Артура Конан Дойла. На підставі вивчення текстів письменника автор визначає характерні риси образу Шерлока Холмса.

Ключові слова: детектив, жанр, масова література, образ, оповідання про Шерлока Холмса, характерні риси образу детектива.

Ефанова В. В. Образ детектива в рассказах о Шерлоке Холмсе.

В статье исследуется проблема анализа детективной прозы Артура Конан Дойла. На основании изучения произведений писателя автор выявляет характерные черты образа Шерлока Холмса.

Ключевые слова: детектив, жанр, массовая литература, образ, рассказы о Шерлоке Холмсе, характерные черты образа детектива.

Efanova V. V. The Image of a Detective in the Sherlock Holmes Stories.

The article deals with the problem of analysis of the detective prose of Sir Arthur Conan Doyle. On studying of the Sherlock Holmes Stories the author determines the main peculiarities of the image of Sherlock Holmes.

Key words: detective, genre, image, mass literature, peculiarities of the image of a detective, Sherlock Holmes stories.

УДК 821.161.1–7.09+929Тэффи

Ю. В. Попкова

«ДРЕВНЯЯ ИСТОРИЯ», ОБРАБОТАННАЯ Н. А. ТЭФФИ

Надежда Александровна Тэффи – известная писательница-юмористка Серебряного века. С первого номера выпуска (т. е. с апреля 1908 года) стала активной сотрудницей юмористического журнала «Сатирикон», в котором также успешно работали такие мастера смеха,

как Аркадий Аверченко, Аркадий Бухов, Саша Черный и другие. Если Аверченко называли «королем» «Сатирикона», то Тэффи по праву считали настоящей «королевой» данного издания. Коллеги-мужчины находили в ней незаурядный талант и охотно сотрудничали с дамой. К числу «изобретений» юмористов популярного журнала принадлежит «Всеобщая история, обработанная «Сатириконом». Ее авторами выступили Аркадий Аверченко, Осип Дымов, Иосиф Оршер, Тэффи.

Цель статьи – проанализировать вступительную часть книги под названием «Древняя история», которая была написана Надеждой Александровной Тэффи. В ней юмористка рассказывает о странах Древнего Востока (Египте, Ассирии и др.), об их правителях и народе, а также о наиболее важных событиях, исторических личностях (о Солоне, Поликрате, Герострате, Перикле, Сократе и др.) и традициях Греции и Рима (о царе Пирре, пунических войнах, Цицероне, Юлии Цезаре, о римском быте и культуре, военном искусстве, религиозных учреждениях, философских школах, о воспитании детей, литературе и многом другом). Она предлагает свою трактовку событий, а на деле попросту высмеивает (практически не искажая факты), учебник Д. Иловайского «Древняя история. Курс старшего возраста». Исследователь творчества юмористов начала XX столетия Д. Николаев пишет: «Признавая авторитет ученого и видную роль его трудов, критики утверждали, что он не учитывает новейших исторических открытий, что тексты перегружены мелкими подробностями и «сомнительными» легендами, требовали «поднять» учебники до уровня современного состояния науки» [4, с. 402]. Итак, как мы видим, многих не устраивали околонуточные труды ученого. Напомним, что учебники этого русского историка и публициста многократно переиздавались в конце XIX – начале XX веков и были рекомендованы Ученым комитетом при Министерстве народного просвещения. Возможно, по ним училась и сама Тэффи. Благодаря тому, что историк при написании своих книг уделял больше внимания легендам и сказаниям, чем фактам, писательница, пародируя его, могла додумывать что-то свое. В комментариях к книге Н. Тэффи «Юмористические рассказы» можно найти выдержки из трудов Д. Иловайского: «Климат здесь более суров, чем в других частях Греции: летом почти тропические жары, а зимою довольно холодно. Почва местами очень плодородна, но вообще требует значительного труда для своей обработки. Такие условия должны способствовать развитию жесткости и энергии в самом характере жителей» [4, с. 408]. Тэффи приводит практически точную цитату из научного труда, но теперь это выглядит довольно забавно: «Летом в Лаконии было жарко, зимой холодно. Эта необычайная для других стран система климата, по свидетельству историков, способствовала развитию жесткости и энергии в характере жителей» [4, с. 317]. Таким образом, банальные фразы историка превращаются в автопародию на ученый труд. А завершающая часть «Древней истории» содержит образцы устных вопросов и

письменных задач для повторения Древней истории. Оформленные с большим юмором, ироничные вопросы еще больше подчеркивают схожесть с объектом пародии. Вот некоторые из них: «Провести параллель между женихами Пенелопы и Первой Пунической войной», «Выразиться несколько раз лаконически без ущерба для собственной личности (упражнение)» [1, с. 78]. Составляя подобные «задания» писательница, иронизируя, подчеркивает бесполезность подобных бессмысленных упражнений в учебниках Иловайского.

Также в «Древней истории» Тэффи обыгрывает название журнала «Сатирикон»: «Один знатный вельможа, по имени Петроний, сделал смешную попытку издавать в Риме (трудно даже поверить!) САТИРИКОН! Безумец вообразил, что журнал этот может в I веке по Р. Х. иметь такой же успех, как и в XX по Р. Х.

Петроний обладал достаточными средствами (каждый день ел комариные брови в сметане, аккомпанируя себе на цитре), обладал он и образованием, и выдержкой характера, но, несмотря на все это, он не мог ждать 20 веков. Он прогорел со своей несвоевременной затеей и, удовлетворив подписчиков, умер, причем выпустил кровь из своих жил на своих друзей.

«САТИРИКОН дождется достойнейших» – были последние слова великого провидца» [1, с. 76-77]. Озорная ирония этих строк вселяла уверенность в долгую жизнь журнала. Так и получилось: «Сатирикон» просуществовал 10 лет. За это время было выпущено практически 600 номеров.

По нашему мнению, даже не зная содержание пародируемых учебников по истории Д. И. Иловайского, читать «Всеобщую историю...» интересно, а главное, – смешно. Например, Тэффи, любившая украсить свои юмористические произведения пословицами и поговорками, и здесь не отходит от своих предпочтений. На фоне якобы научного текста комично звучит восклицание эпирского царя Пирра: «Что за честь, когда нечего есть!» [1, с. 59]. А в предисловии юмористка пишет: «Древние народы разделяются по цвету кожи на черных, белых и желтых.

Белые в свою очередь разделяются на:

1) арийцев, произошедших от Ноева сына Яфета и названных так, чтоб не сразу можно было догадаться – от кого они произошли;

2) семитов – или не имеющих права жительство, и

3) хамитов, людей, в порядочном обществе не принятых» [1, с. 18-19]. Здесь юмористка каламбурит, пользуясь похожестью слов «хамиты» (группа народностей Северной Африки, говорящих на близких между собою хамитских языках) и «хам» (грубый, наглый, невоспитанный человек). По всей видимости, писательница поддалась общему веселому настроению соавторов-сатириконцев. Например, в главе посвященной персам, Тэффи создает гротескное описание зверского аппетита Камбиза (одного из царей Персии), который «пошел воевать с эфиопами, зашел в

пустыню и там, сильно страдая от голода, съел мало-помало все свое войско» [1, с. 27]. А затем «при виде этого здорового, откормленного быка отощавший на человечине царь кинулся на него и собственноручно приколот, а заодно и брата своего Смердиза, который вертелся под ногами» [1, с. 27]. Дальнейшее развитие событий доводится писательницей до абсурда: «В это время царь Камбиз, окончательно помешавшийся на говядине, погиб от раны, которую нанес себе сам, желая отведать собственного мяса» [1, с. 27]. Очевидно, что для создания юмористического эффекта она охотно использует юмористические приемы более свойственные другим сатириконцам (например, А. Аверченко). Но, согласившись написать коллективную пародию, заметно, что Тэффи «подстраивается», и весьма успешно, под своих коллег-юмористов. И хотя жанр пародии не был свойствен юмористке, с заданием она справилась великолепно.

Конечно же, не стоит забывать, что «Всеобщая история, обработанная «Сатириконом» увидела свет в 1911 году, можно сказать, в самом начале «сатириконской» карьеры Надежды Александровны. В этот период проходила выработка индивидуального стиля юмористики, ведь только в 1910 году была издана первая книга «Юмористических рассказов» писательницы. Естественно, влияние коллег оказывало определенное воздействие на манеру письма Тэффи. Но уже можно заметить и определенные выработавшиеся стилистические приемы, которые Надежда Александровна будет благополучно использовать в дальнейшем своем творчестве. Например, каламбурную игру слов: «Днем Пенелопа ткала, ночью порола сотканное, а заодно и сына своего Телемака» [1, с. 32]. Здесь для создания комического эффекта используется двойственное толкование слов: пороть сотканное (распарывать) и пороть ребенка (наказывать, сечь). И в следующих главах книги Тэффи продолжает каламбурить: «Царь Ксеркс, преемник Дария Гистапса, пошел на греков с несметным (тогда еще не умели делать предварительной сметы) войском» [1, с. 48]; «Но спустя десять дней раздался характерный треск. Это лопнуло терпение Мардония (479 г. до Р. Х.), и он начал сражение и был разбит наголову и на прочие части тела» [1, с. 49]; «Доехав до речки Рубикон, Юлий долго юлил...» [1, с. 62] и т. п. А благодаря эффекту обманутого ожидания, автор вызывает, если не смех, то улыбку читателя: «История эта закончилась трагически: Одиссей вернулся» [1, с. 32]. Также в тексте встречается бесчисленное количество парадоксов, усиливающих комический эффект пародийного произведения. Приведем лишь некоторые из них: «В непрерывных военных предприятиях он потерял глаза, грудь, бок, руки, ноги и горло. Часто трудные положения заставляли его терять и голову, так что храбрый воитель оставался совсем налегке и управлял народом при помощи одной груднобрюшной преграды, что, однако, не могло остановить его энергии» [1, с. 52]; «Он впал в неумеренность и умер

значительно раньше своей смерти» [1, с. 53]; «Барыня приказала вам сказать, что они померли» [1, с. 65] и т. п.

Зачастую авторам «Всеобщей истории...» и не нужно было переделывать тексты историка, так как они были двусмысленны и псевдонаучны. Приукрашая исторические факты легендами и своими домыслами, ученый терял доверие читателя, в глазах вдумчивого человека казался нелепым сказочником. Как откликнулись на публикацию «Всеобщей истории» критики разных времен, мы можем видеть из их отзывов. Сергей Князев пишет: «Понятно, что фигура Д. Иловайского, ассоциировавшегося с самыми гнусными явлениями тогдашней русской жизни, не могла не вызвать отвращения у авторов «Сатирикона» и тех читателей, что разделяли их политическую, общественную и эстетическую позицию. Вместе с тем прямая критика его взглядов и деятельности в исполнении сатириконцев была бы уже прямой политической сатирой, что уже едва ли было возможно в те годы. Не имея возможности непосредственно высказать отношения к идеям Иловайского, сатириконцы прошли по его учебникам. Таким образом, логично предположить, что «Всеобщая история, обработанная “Сатириконом”» была для сатириконцев очередной попыткой быть «максимально современными и злободневными», и уж совсем неправильным было бы проводить этот художественный опыт по линии «чистой юмористики». Скорее это было продолжением сатиры – другими средствами» [2, с. 11]. Д. Николаев пишет: «Неожиданно проявившийся интерес авторов книги – Н. Тэффи, О. Дымова, А. Аверченко, О. Д’Ора – к прошлому вызывал удивление, ведь сатириконцы стремились всегда быть максимально современными. Тем более что, в отличие от своих великих предшественников – А. Пушкина («История села Горюхина»), М. Салтыкова-Щедрина («История одного города»), А. Толстого («История государства Российского от Гостомысла до Тимашева»), они создают произведение не сатирическое, а юмористическое» [3, с. 15]. Итак, мы видим кардинально противоположные мнения критиков о книге (современное / интерес к прошлому; сатирическое / юмористическое), что свидетельствует о разночтении неожиданной трактовки сатириконцев трудов Д. Иловайского.

Если говорить о «Всеобщей истории...» в целом, то следует заметить, что язык изложения пародийных текстов у разных сочинителей практически не отличается. Зачитавшись книгой, иногда невозможно сразу определить, кто является автором того или иного юмористического фрагмента. Порой можно подумать, что книгу написал один и тот же человек. На наш взгляд, такая «взаимозаменяемость», в большей или меньшей мере, происходит оттого, что, помимо схожей стилистики, авторами используются одинаковые приемы создания комического: различные виды преувеличения, неожиданные сопоставления разнородных явлений, несоответствие между формой и содержанием и т. п.

Конечно же, данная книга в свое время пользовалась огромной популярностью, так как свежи были в памяти современников исторические экскурсы Д. Иловайского. Хотя, не ознакомившись с исходными текстами, не всегда можно уловить суть пародируемых идей. Но, согласимся с Сергеем Князевым, который заявлял: «Для комического эффекта контекст, как известно, важнее текста, отчего юмор, не говоря уже о сатире, устареваает стремительно. И тем не менее «Всеобщая история, обработанная “Сатириконом”», вступает уже во второе столетие своего существования. Давно нет Иловайского, остались в архивах его сочинения, объект пародии давно не актуален, а сама пародия живет. Что лишний раз подтверждает максимум, приписываемую известному британскому остроумцу Бернарду Шоу: «Человек, пишущий о себе и своем времени, – единственный пишущий о всех людях и всех временах» [2, с. 12].

В «Древней истории» Тэффи добивается юмористического эффекта тем, что исторические факты переплетаются с жизненными реалиями начала XX века. Писательница от всей души смеется, смешивая события Древней истории с настоящим. Отчетливо слышится ирония автора, что не было очень характерно для стиля юмористики. Ведь, в отличие от Аркадия Аверченко, склонного к фантазированию, Надежда Александровна, писавшая житейские рассказы о людях, была скорее реалисткой. Создание «Всеобщей истории» позволило ей проявиться, как пародисту и, благодаря этому, использовать такие непривычные для ее текстов приемы создания комического, как гротеск, аллюзии и т. п. Зачастую прослеживается ирония Тэффи, которая скрывается за специально завуалированной наивностью. Пересказ исторических событий современным языком тоже служит определенной цели. При этом нельзя забывать, что юмористка пародирует исторические труды Иловайского, который, по мнению современных критиков, «очень просты, чтобы не сказать примитивны, и часто неуклюжи по языку, довольно простодушны по изложению и, разумеется, не идут ни в какое сравнение с произведениями блистательных стилистов Карамзина, Ключевского, Сергея Соловьева» [2, с. 10].

Дальнейшая перспектива исследования видится в изучении и анализе полного текста всех авторов «Всеобщей истории, обработанной «Сатириконом».

Література

- 1. Всеобщая история, обработанная «Сатириконом».** – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 320 с.
- 2. Князев С.** Продолжение сатиры другими средствами / Сергей Князев // Всеобщая история, обработанная «Сатириконом». – СПб. : Азбука-классика, 2008. – С. 5 – 12.
- 3. Николаев Д.** Жемчужина русского юмора / Дмитрий Николаев // Тэффи Н. А. Юмористические рассказы; Из «Всеобщей истории, обработанной «Сатириконом». – М. : Худож. лит., 1990. – С. 3-18.

4. Тэффи Н. А. Юмористические рассказы; Из «Всеобщей истории, обработанной «Сатириконом» / Вступ. статья, сост., подгот. текста, коммент. Д. Д. Николаева. – М. : Худож. лит., 1990. – 415 с.

Попкова Ю. В. «Стародавня історія», яка була оброблена Н. О. Тефі.

У статті розглядається вступна частина книги «Всесвітня історія, яка була оброблена «Сатириконом». Вона написана блискучою гумористкою Н. О. Тефі і має назву «Стародавня історія». Надія Олександрівна створила чудову пародію на підручники історика Іловайського (які не влаштовували багатьох, тому що там було багато легенд та сказаній і мало науково доведених фактів), практично не перекручуючи тексти вченого.

Ключові слова: автор, гумористка, іронія, історія, пародія.

Попкова Ю. В. «Древняя история», обработанная Н. А. Тэффи.

В статье рассматривается вступительная часть книги «Всеобщая история, обработанная «Сатириконом». Она написана блестящей юмористкой Н. А. Тэффи и называется «Древняя история». Надежда Александровна создала великолепную пародию на учебники историка Иловайского (которые не устраивали многих, потому что там было много легенд и сказаний и мало научно подтвержденных фактов), практически не искажая тексты ученого.

Ключевые слова: автор, юмористка, ирония, история, пародия.

Popkova Yu. V. “Ancient History” remade by N. A. Teffy.

The article deals with the introduction to the book “World History remade by Satyricon”, that was written by a brilliant humourist N. A. Teffy and it is called “World History”. Nadezhda Alexandrovna created a wonderful parody of the books by the historian Ilovaisky (the books did not please many people because they contained a lot of legends and tales, but a few scientifically proved facts) and practically did not distort his words.

Key words: author, humourist, irony, history, parody.

УДК 821.161.1-32.09+Даль

Н. Л. Юган

ПУБЛИЦИСТИКА В. И. ДАЛЯ ОРЕНБУРГСКОГО ПЕРИОДА

В оренбургский период жизни (1833 – 1841) В. Даль – Казак Луганский, служащий чиновником особых поручений при оренбургском военном губернаторе В. Перовском, предстает как востоковед-тюрколог, знаток истории, географии, литературы и фольклора Южного Урала и

Средней Азии. Писатель проявляет интерес к восточной тематике. Он под руководством муллы Абдуллы Давлетшина свободно владеет татарским языком. В 1835 г. в журнале «Сын Отечества» писатель опубликовал перевод татарской легенды «Жизнь Джингиз-хана», а в 1837 г. в газете «Литературные прибавления к «Русскому инвалиду» - перевод «Об Аксак-Тимуре». Разнообразны его произведения о Хиве.

Это художественные произведения (стихотворение «И пошли, говорят...» [31, с. 131-132] и рассказ «Осколок льду» (из цикла «Картины из русского быта» (1861, Т. 1)); художественно-публицистические (очерки): рассказы очевидцев («Известия о Хиве, взятые из рассказов кизильского гарнизонного батальона портупей-поручика Медяника...», «Рассказ невольника, хивинского уроженца Андрея Никитина», «Рассказ хивинского пленника Федора Федорова Грушина», «Рассказ вышедшего из хивинского плена астраханского мещанина Тихона Иванова Рязанова», «Рассказ русского пленника из Хивы, Якова Зиновьева», «Рассказ урядника Егора Попова») [8; 12-17] и суммарный рассказ автора по сведениями нескольких рассказчиков («Из записок оренбургского старожила...», «Рассказ вышедших из Хивы русских пленников об осаде в 1837 и 1838 годах персиянами крепости Герат») [7; 12]; а также очерк-«путешествие» («Письма друзьям из похода в Хиву») [3]; научно-публицистическое произведение («Военная экспедиция против Хивы в 1839 году») и научные статьи («О бухарском хане», «Новейшие известия о Хиве», «Военное предприятие противу Хивы» [6; 9-10]).

Скажем несколько слов об Оренбуржье 1830-х гг. С самого начала своей истории город-крепость Оренбург стал важнейшим постом для охраны юго-восточной границы государства и главным центром для дипломатического и торгового общения России с азиатскими странами. Здесь сходились пути караванной торговли с ханствами Средней Азии и велось управление киргизами – беспокойными подданными России, доставлявшими ей много хлопот.

В первой половине XIX в. управление краем осуществлял оренбургский военный губернатор, одновременно являвшийся командиром Отдельного Оренбургского корпуса. Через него осуществлялись дипломатические связи России с ханствами Средней Азии. В Оренбурге располагался своего рода филиал Азиатского департамента министерства иностранных дел России. Специально киргизскими и среднеазиатскими делами ведало особое учреждение, подчиненное военному губернатору, - Оренбургская пограничная комиссия, созданная в 1799 г. Она играла весьма важную роль, потому что отношения с соседями были сложными. Приходилось улаживать постоянные междоусобицы у киргиз, которые, кроме того, часто действовали в интересах враждебного России Хивинского ханства.

С ним была связана главная забота: хивинцы не только мешали международной торговле, постоянно нападая на караваны бухарских и русских купцов, но и поощряли захват в плен русских подданных,

которые затем продавались в рабство на невольничьих рынках Хивы и Бухары. Оренбургские власти вели непрерывную борьбу с этим преступным промыслом. Все случаи похищения людей строго учитывались. Собирались сведения о дальнейшей судьбе пленников и казна отпускала специальные средства для их выкупа. Но, как правило, выкуп не удавался, и в 30-е годы XIX в. сотни людей из России находились в среднеазиатских ханствах на положении рабов без надежды вернуться на родину. Накал русско-хивинских взаимоотношений припадает на 1834 — 1839 гг. Государем было принято решение начать военную кампанию против Хивы в 1839 — 1840-х гг. И хотя русским войскам пришлось с большими потерями вернуться в Оренбург, так и не начав военных действий, это произвело впечатление на хивинского хана: в июле 1840 г. хан обнародовал указ – фирман, который «строго воспрещал всем подвластным ему племенам под опасением казни производить на границах Империи хищничества и грабежи и держать в неволе подданных»; все русские пленники были отпущены, причем получили на дорогу деньги [22, с. 64-65, 93-94, 108-109, 115, 123-124, 128-133, 143-144, 158, 190, 218-219, 227, 229, 237, 240-259].

По долгу службы В. Далью приходилось встречаться с освободившимися из плена оренбуржцами. Он также участвует в трагически завершившемся зимнем Хивинском походе. В самый критический момент похода В. Даль обратился с воззванием от имени В. Перовского к личному составу экспедиционного корпуса. Воззвание вселило в людей надежду и предотвратило готовую вот-вот разразиться панику [32, с. 68].

Все эти жизненные впечатления В. Даль переплавлял в своем художественном творчестве, причем как по живым следам (в произведениях 1830-х гг.), так и по прошествии десятка лет (1840, 1860-е гг.).

В современном литературоведении далевские произведения на тему Хивы недостаточно изучены. При анализе рассказов русских пленников В. Москалюк приходит к выводу, что В. Даль смог передать мысль о ценности мироощущений народов Средней Азии, национальный колорит их мировосприятия [25, с. 183]. В работы оренбургских авторов Г. Матвиевской, И. Зубовой раскрыта связь рассказов с реальными жизненными событиями Оренбуржья [22, с. 116-117]. А. Голубенко и Н. Евдокимов утверждают идеалогические мотивы создания рассказов, способствующих подготовке похода против Хивы [2, с. 273-277]. Вызывают возражение произведенные в этих работах попытки объединить все вышеперечисленные далевские произведения о Хиве в цикл. Это тематическое объединение разножанровых произведений на одну тему (к тому же несколько раз автор к ней возвращается), определенная тенденция творчества, отражающая личностно окрашенный интерес к объекту и предмету исследования; рассказы не

задумувались издаватися як цикл і ніколи в такому якості існували.

«Письма друзьям из похода в Хиву» привлекли внимание Б. Завадовского, который, наверное, один из первых обращается к нему в своей небольшой заметке [18]. Они рассматриваются и в разделе монографии А. Голубенко и Н. Евдокимова, посвященном анализу военных мотивов в творчестве В. Даля. При анализе же отмечается, что это произведение об однообразии походных военных будней [2, с. 274]. Г. Матвиевская и И. Зубова в монографии приводят интересные факты о походе (маршруте, обстановке, обстоятельствах, попутчиках В. Даля) [22, с. 242-259].

Цель нашей статьи – проанализировать тематику, проблематику, идейную специфику, жанрово-стилевые особенности художественно-публицистических произведений В. Даля на хивинскую тему.

Необходимо отметить новизну подходов В. Даля к материалу. В художественной литературе и публицистике нет такого другого автора, который писал бы о Хиве. Есть только мемуары о Хивинском походе В. Перовского, М. Иванина, Н. Иванова, Е. Косырева, Е. Ковалевского, опубликованные уже по прошествии многих лет, в 1870-х гг.

В пограничном Оренбурге, жившем как военная крепость, многие сведения об отношениях со среднеазиатскими ханствами считались секретными. В. Даль пишет в письме к А. Краевскому от 1 сентября 1837 г. из Оренбурга: «Можно бы отсюда прислать Вам много повестей о хивинских дикарях, да Азиатский Департамент, кажется, не велит, чего доброго, потянут к допросу, а этого очень не люблю. Пуганый сыч и притолока боится» [21, с. 69]. Вероятно, если бы не данная ситуация, творчество писателя на хивинскую тему было бы богаче и разнообразнее.

Обратимся к далевским «записям хивинских пленников». В основе произведений лежат документы и устные свидетельства, записываемые чиновниками Оренбуржья и самим Далем. На самом деле, все освобожденные невольники, прежде чем отправиться по домам, оказывались сначала в Оренбурге и давали обстоятельные показания Оренбургской пограничной комиссии. Сначала бывший невольник рассказывал о себе, называл имя, возраст, место жительства, сословие, к которому принадлежал. Подробно описывал обстоятельства, при которых попал в плен, свою жизнь в неволе, объяснял, как ему удалось освободиться. Затем ему задавали самые разнообразные вопросы о жизни и быте людей, среди которых он жил, об их скотоводстве, земледелии, отношении к России и русским.

В Государственном архиве Оренбургской области сохранилась многочисленная запись таких рассказов. В. Даль также писал документы, свидетельствующие о похищении людей. Так, в составленном им в декабре 1834 г. годовом отчете военного губернатора по управлению краем есть «Список о возвратившихся из азиатского плена российских людях в 1834 г.». В нем значатся 26 человек, похищенных в разное

время, из которых одни «выбежали сами» из неволи, другие же были выручены разными способами [22, с. 115].

Сохранившиеся записи рассказов пленников – это поистине потрясающие документы, которые свидетельствуют о трагической судьбе простых людей разных национальностей – рыбаков, крестьян, казаков, мужчин и женщин, похищенных и увезенных на чужбину в рабство. В свое время они имели важное политическое значение, т. к. давали представление о жизни среднеазиатских ханств, об их экономике, социально-политическом устройстве, народонаселении и т. д. Поэтому очень много внимания уделял рассказам бывших пленников многолетний председатель Оренбургской пограничной комиссии Г. Генс. Своими востоковедческими познаниями он щедро делился с В. Далем [22, с. 116-117].

В корреспонденции «О бухарском хане», опубликованной в «Северной пчеле» в январе 1835 г. В. Даль писал Н. Гречу: «Скажу вам еще, кстати, что меня здесь Бог натолкнул на клад: не только могу я вам сказать, коли угодно, как зовут хана Бохарского с чадами и домочадцами и весь двор его по имени и отчеству, но почти мог бы взяться отвечать на любой вопрос относительно нынешнего состояния Средней Азии, благодаря от всей души ученого и благомыслящего человека, который, будучи сам в состоянии, по многосложности служебных занятий, воспользоваться собранными в течение двух десятков лет записями, поручил мне внести из-под многолетнего спуда сведения, за которые весь ученый мир должен сказать ему, неутомимому собирателю и исследователю, большое спасибо» [10].

Из цитированной выше статьи становится понятным, что В. Даль собирался обработать и опубликовать эти материалы. Он замечал: «Все издание мое само собою разделяется на три части: 1. Рассказы русских пленников о Средней Азии, независимой Татарии и Турана и соседственных с ней странах; 2. Рассказы путников и купцов о том же 3. Объяснения и замечания ко всему этому, расположенное не отрывками, к которым не знаешь, как приноровится, отколь подойти, а соединенные в одно целое, в связный рассказ. Тут же будут приложены родословные Бухарских, Хивинских, Кокандских ханов, Афганских шахов. Не знаю, в каком виде удастся мне издать все это, но я работаю прилежно и почти половина дела закончена» [10]. В. И. Даль реализовывал этот план. И ему многое удалось сделать.

Рассказы хивинских пленников были опубликованы в столичных периодических изданиях и вызвали у читателей огромный интерес. Отмечалось, что они изложены «так мастерски, как умел излагать только Даль» [1, с. 8]. Подчеркивалась их важность с научной точки зрения. Так, известный востоковед П. Савельев писал об этой статье В. Даля: «Для этнографии края они представляют драгоценные данные, каких напрасно будем искать у ученых-путешественников, и заслуживали бы быть изданы» [27]. Далевские записи были оценены

современниками как этнографические работы, но не как произведения публицистики.

Рассмотрим их как публицистические тексты.

В. Даль показывает и даже подчеркивает трагизм каждой истории — предательство, вероломное нападение часто знакомых людей, продажи и перепродажи невольников разным хозяевам, унижение героев, их содержание как скота; неудачные попытки бегства — опять часто предательство друзей, унижения, перепродажи, угроза жизни или тяжелого наказания хозяином, наконец, освобождение. Иногда пленение для героя оказывается судьбоносным. Он обретает свой путь, счастье: есть один рассказ о бегстве героя и возвращении через несколько лет его в плен, т. к. там осталась новая семья. Истории приобретают философский смысловой оттенок.

Перед нами предстают неординарные личности, сильные характеры. Ведь слабые люди не могли стать героями подобных повествований: они просто погибли бы. Герои проявляют свои незаурядные способности, силу воли. Они способны противостоять обстоятельствам, в нужный момент отступить или схитрить, для того чтобы реализовать стратегические цели. Например, Федор Грушин — силач, он побивает всех ханских силачей-полванов, часто колотит ханских слуг. Яков Зиновьев упорно ищет путь для побега, при этом преодолевает множество препятствий. Судя по его рассказу, он отличался не только мужеством и чувством собственного достоинства, но и умом, наблюдательностью, остроумием. Егор Попов способен разоблачить ханского переводчика, сказать хану в лицо правду о его ошибочной казни совершенно невинного человека.

Композиционно «запись свидетеля» делится на две, часто неравные части: рассказ, который ведется от первого лица, о похождениях (причем здесь присутствуют точные даты, географические ориентиры, имена) и все известные пленникам сведения о среднеазиатских ханствах (Хиве, Бохаре, Коканде, Герате и др.). Рассказчики долго жили в плену (по 10 — 15 лет), попадали в разную жизненную среду — охрана хана, ханского гарема, ханских детей; в загородные поместья, рынки и др. Наблюдали, вникали в подробности жизненных обстоятельств своих хозяев, политические конфликты среднеазиатских ханств, делились впечатлениями друг с другом. Так, Яков Зиновьев в своих показаниях дает подробные характеристики эмиру и его приближенным, описывает их внешность, характеры, привычки, метко, иногда юмористически оценивает многие «внутренние» события в Бухаре. Часто из рассказа в рассказ повторяются одинаковые бытовые подробности, герои рассказов оказываются знакомыми, друзьями, помогают землякам при побеге (например, Федор Грушин, Тихон Рязанов). Рассказы наполнены самыми разнообразными сведениями о национальном и бытовом укладе Хивы, Герата.

Из стилистических и стилевых особенностей нужно отметить

стремление В. Даля сохранить авторский стиль повествования («Рассказ Федора Грушина»). В некоторых очерках явно ощущается индивидуальное своеобразие разговорной манеры рассказчика («Рассказ Федора Грушина»): разговорные интонации, просторечия, поговорки. Во всех произведениях присутствуют подстрочные примечания. Это вполне оправданно и связано, прежде всего, с необходимостью объяснить иноземные реалии.

В опытах В. Даля подобного рода видно развитие очеркового жанра в русской литературе и журналистике начала XIX в. При сборе информации автор использует методы интервьюирования, протоколирования, анкетирования. Все они являются основными в журналистике и поныне. В. Даль берет устные и письменные показания и передает их в публицистическом произведении, не меняя стилевую манеру, создавая эффект устного рассказывания. Перед нами – художественно обработанные, правдивые документы эпохи; яркий отклик на актуальную проблему современности. Они имеют научную новизну, выполняют просветительскую функцию (дают информацию о Средней Азии). При этом в рассказах русских пленников 1830-х гг. ощущаются животрепещущие проблемы далевской современности.

В. Даль продолжает свои опыты в сборнике «Матросские досуги» (1853), где использует письменные свидетельства очевидцев-моряков и офицеров флота. Далевские традиции оперативного сбора и передачи информации о военных событиях используются Н. Сокальским, который записывает и публикует в журнале «Современник» в 1856 г. рассказы солдат-очевидцев, участвовавших в обороне Севастополя 1855 г. [28-30].

Осталось добавить, что В. Даль намеревался поместить часть рассказов русских пленников в немецкой газете. О переводе свидетельств о Хиве на немецкий язык сестрой В. Даля П. Шлейден говорит письмо к ней от 4 октября 1837 г.: «Если поместишь в немецкой газете отрывок о невольниках наших в Хиве, то можешь сделать оговорку: «Молва говорит, что ныне правительство наше приняло меры для их освобождения, и если верить слухам, по-видимому достойным вероятия. То пленники наши будут скоро возвращены в Россию...» [20, с. 108]. Доподлинно неизвестно, было ли это сделано. Возможно, нас ждут новые находки иностранных публикаций автора.

Идейно-тематическое и жанрово-стилевое своеобразие «Писем из похода в Хиву» выясняется при сопоставлении их с научными далевскими работами по проблеме.

При первой публикации в «Русском архиве» «Писем друзьям из похода в Хиву» в комментарии указан научный аналог – «Военное предприятие против похода в Хиву», опубликованный в журнале «Чтения в Обществе истории и древностей российских» (1860, № 1). «Военное предприятие против Хивы» [5] - научный отчет чиновника В. Даля о походе. Материал разделен на рубрики; введено большое

количество статистических данных. Началу документа присущ официальный тон – цитируется приказ Государя о военном предприятии, называются сроки, обсуждается маршрут похода). То же и в конце: сообщаются результаты похода, изменения политических и дипломатических отношений с Хивой. Внутри материала наблюдается четкая рубрикация: I. Подъемные средства. II. Продовольствие. III. Орудия и снаряды. IV. Разные припасы. V. Одежда. VI. Повеления и распоряжения. VII. Основание складов. VIII. Передовой отряд. IX. Выступление отряда. Справочный материал пояснительного характера дан в подстрочных примечаниях.

Между тем существует еще одна публикация В. Даля о хивинском походе – «Военная экспедиция против Хивы в 1839 году», которая была опубликована в журнале «Библиотека для чтения» (1859. – Т. 157. – Сентябрь. – Отд. Науки. – С. 1-14). Она не подписана, но была атрибутирована нами как далевская, т. к. в ней дублируется материал статьи «Военное предприятие против похода в Хиву». Данная публикация впервые вводится нами в научный оборот. Это – научно-публицистический очерк, где обосновывается актуальность и новизна материала, видна личность автора, который связно излагает события [4].

Таким образом, дважды В. Даль выступает в русской периодической печати с научными исследованиями о Хивинском походе – в 1859 г. и 1860 г. Публикации различаются подачей материала, что связано с разным типом изданий.

В хивинском походе 1839 — 1840 гг. В. Даль ведет дневник, о чем сообщает в письме к М. Погодину от 19 ноября 1840 г.: «<...> если Перовский позволит, могу сообщить и полное описание Хивинского похода» [26, с. 293]. Видимо, В. Перовский не дал согласия, и рукопись была впервые обнародована в журнале «Русский архив» только в 1867 г. под названием «Письма к друзьям из похода в Хиву». Затем «Письма...» вошли в 10 том «Полного собрания сочинений» Казака Луганского (1898) [3, с. 442-509]. Наконец, перепечатаны в современном сборнике далевских трудов Оренбуржья (2001) [11].

В центре далевского повествования «Писем...» – тяготы военного предприятия. Рассказчик говорит о плохой погоде, больших морозах, трудностях ухода за верблюдами, их массовой гибели, проблемах с дисциплиной в рядах кайсаков, из-за чего пришлось нескольких людей расстрелять. Рассказ о проблемах хивинского похода скрашивается введением комических ситуаций бытового характера (откупорка бочки замерзшего вина, одеяние зимовщиков и др.). В отряде В. Даль выполняет свою миссию врача, к тому же как доктор и близкий друг-единомышленник поддерживает в трудных ситуациях В. Перовского.

Жанр письма предполагает постоянное обращение автора к адресантам, причем это очень близкие для него люди. Через личность рассказчика, через душу и внутренний мир преломляются трагические

события хивинского похода. Это такие эмоции и чувства — сопереживание, дружеская поддержка значимых людей, тревога, глубокое проникновение в суть происходящего и причины такого положения; искреннее сочувствие и желание подставить плечо. Рассказчик может быть здесь очень искренним, вводить личную информацию (о болезнях, настроении, планах В. Перовского, об особенностях характера и слабостях своих друзей-ученых, об изменении своего мнения по вопросу перспективности затеянного военного похода и т. п.). В письмах определяющей интонацией является доверительная. В. Даль создает эффект присутствия рассказчика «здесь и сейчас»: всеми художественными средствами показывает, что «Письма...» создавались во время похода, а не через 30 лет после его окончания. Далевское произведение можно сопоставить с традицией создания «путешествий» XVIII — начала XIX вв., путевых очерков, в также «военных воспоминаний», которые были чрезвычайно распространены в литературе первой половины XIX в., особенно после войны 1812 г.

Публикация «Писем...» была поддержана бывшим участником похода Н. Ханыковым. Письмо от знаменитого востоковеда, жившего в 1868 г. в Париже, показывает, что дружба ним и автором, начавшаяся в Оренбурге, с годами не угасла. Ханыков тепло вспоминает об их оренбургском прошлом. Его радует, что писатель опубликовал свои произведения, сохранив тем самым память об этом значительном историческом событии, которое оставило глубокий след в жизни каждого участника: «<...> давно ли, казалось, был 1839 год, а кроме вас, Чихачева, Житкова и Гротгауса да меня никого уже не осталось в живых из походного штаба Хивинской экспедиции. Вы отлично сделали, что напечатали Ваши письма, а то и эти впечатления навсегда канули бы в воду, не оставив других концов, кроме счетов по интендантскому ведомству, списков, да кой-каких обрывков к делам по наградной комиссии. Я еще писем Ваших в печати не читал, и, если у вас есть отдельный оттиск, то Вы обяжете меня, прислав его ко мне для пополнения моей среднеазиатской библиотеки» [24, с. 460].

Из сказанного можно сделать вывод, что тема Хивы для русского общества долгое время была закрыта по двум причинам: неизвестность данной местности, политические интересы государств и интриги. В. Даль своей публицистикой преодолевает эти два обстоятельства. Автор-просветитель создает произведения о Хиве в разных жанрах, разных плоскостях, тем самым он стремится к объективному отображению действительности. Он вводит в журналистику и активно использует в своем творчестве жанровую форму «рассказ очевидца», для которой характерна оперативность полученной информации, достоверность, объективность, актуальность, яркий образ рассказчика, стилизация под устное рассказывание. В произведении «Письма друзьям из похода в Хиву» развивает жанры путевого очерка, «путешествия», эпистолярная, военной мемуаристики, оригинально

сочетая их разные жанровые свойства. Таким образом, публицистическим далевским произведениям о Хиве присуща значительная новизна и оригинальность в литературном и журнальном процессе эпохи.

Литература

1. **Веселовский Н. И.** Русские невольники в среднеазиатских ханствах / Н. И. Веселовский // *Материалы для описания Хивинского похода 1873 г.* / Ред. В. Н. Троцкий. – Ташкент, 1881. – С. 1-9.
2. **Голубенко А. Л.** Владимир Даль как публицист: особенности и мотивы творчества : Монография / А. Л. Голубенко, Н. А. Евдокимов. – Луганск : Изд-во ВНУ им. В. Даля, 2007. – 416 с.
3. **Даль В. И.** Письма к друзьям из похода в Хиву / В. И. Даль // *Даль В. И. Полн. собр. соч.* : В 10 т. – М. ; СПб. : Тип. М. О. Вольф, 1898. – Т. 10. – С. 442-509.
4. [**Даль В. И.**] Военная экспедиция против Хивы в 1839 году / В. И. Даль // *Библиотека для чтения.* – СПб., 1859. – Т. 157. – Сентябрь. – Отд. Науки. – С. 1-14.
5. [**Даль В. И.**] Военное предприятие противу Хивы / В. И. Даль // *Чтения в Обществе истории и древностей российских.* – 1860. – № 1. – Отд. II. – С. 147-166.
6. [**Даль В. И.**] Военное предприятие противу Хивы / В. И. Даль // *Даль В. И. Оренбургский край в очерках и научных трудах писателя.* – Оренбург : Оренб. книж. изд-во, 2002. – С. 182-204.
7. **Даль В. И.** Из записок оренбургского старожила. Рассказ Абдрахмана Ишана, афганца, и муллы Мирзы из народа ламгани. 1833 / В. И. Даль // *Даль В. И. Оренбургский край в очерках и научных трудах писателя.* – Оренбург : Оренб. книж. изд-во, 2002. – С. 167-181.
8. **Даль В. И.** Известия о Хиве, взятые из рассказов кизильского гарнизонного батальона портупей-поручика Медяника, бывшего в плену у хивинцев / В. И. Даль // *Литературная газета.* – 1840. – № 14. – 17 февраля. – Стб. 325-327.
9. **Даль В. И.** Новейшие известия о Хиве / В. И. Даль // *Сын Отечества.* – СПб., 1839. – Т. 12. – С. 11-18.
10. **Даль В. И.** О бухарском хане / В. И. Даль // *Северная пчела.* – СПб., 1835. – Январь. – № 15. – С. 71.
11. **Даль В. И.** Письма о Хивинском походе / В. И. Даль // В. И. Даль. *Документы. Письма. Воспоминания.* – Оренбург : ООО «Оренб. книж. изд-во», 2008. – С. 176-231.
12. **Даль В. И.** Рассказ вышедших из Хивы русских пленников об осаде в 1837 и 1838 годах персиянами крепости Герат / В. И. Даль // *Даль В. И. Оренбургский край в очерках и научных трудах писателя.* – Оренбург : Оренб. книж. изд-во, 2002. – С. 152-166.
13. **Даль В. И.** Рассказ невольника, хивинского уроженца Андрея Никитина. 1830 / В. И. Даль // *Утренняя заря: Альманах на 1838 год* / Изд. В. Владиславлев. – СПб., 1838. – С. 188-211.
14. **Даль В. И.** Рассказ хивинского пленника Федора Федорова Грушина / В. И. Даль // *Литературные прибавления к «Русскому инвалиду».* – СПб., 1838. – № 5. – 20 янв. – С. 81-86.
15. [**Даль В. И.**] Рассказ вышедшего из хивинского плена астраханского мещанина Тихона Иванова Рязанова / В. И. Даль //

Утренняя заря: Альманах на 1839 год / Изд. В. Владиславлев. – СПб., 1839. – С. 74-92. 16. [Даль В. И.] Рассказ русского пленника из Хивы, Якова Зиновьева. 1838 / В. И. Даль // Санкт-Петербургские ведомости. – СПб., 1839. – № 22. – 27 янв. – С. 97-98; № 23. – 28 янв. – С. 100-102; № 24. – 29 янв. – С. 106-108. 17. Даль В. И. Рассказ урядника Егора Попова / В. И. Даль // Санкт-Петербургские ведомости. – СПб., 1839. – № 27. – С. 107. 18. Завадовский Б. Хивинский поход / Б. Завадовский // Молодость : Лит.-худож. альманах. – Ташкент : Изд-во ЦК ЛКСМ Узбекистана «Ёш гвардия», 1987. – Вып. 20. – С. 110-114. 19. Зубова И. К. «...В Россию бежать далече...» / И. К. Зубова // Матвиевская Г. П., Зубова И. К. В. И. Даль в Оренбурге. – Оренбург : ООО «Оренб. книж. изд-во», 2007. – С. 468-481. 20. Из переписки В. И. Даля с сестрой П. И. Шлейден // В. И. Даль. Документы. Письма, Воспоминания. – Оренбург : ООО «Оренб. книж. изд-во», 2008. – С. 91-121. 21. Из писем В. И. Даля А. А. Краевскому // В. И. Даль. Документы. Письма. Воспоминания. – Оренбург : ООО «Оренб. книж. изд-во», 2008. – С. 68-75. 22. Матвиевская Г. П. В. И. Даль в Оренбурге / Г. П. Матвиевская, И. К. Зубова. – Оренбург : ООО «Оренб. книж. изд-во», 2007. – 584 с. 23. Матвиевская Г. П. В. И. Даль-востоковед / Г. П. Матвиевская // Матвиевская Г. П., Зубова И. К. В. И. Даль в Оренбурге. – Оренбург : ООО «Оренб. книж. изд-во», 2007. – С. 519-530. 24. Матвиевская Г. П. «Много воды утекло...» Письмо Н. В. Ханькова В. И. Далю от 11 апреля 1868 г. / Г. П. Матвиевская // Матвиевская Г. П., Зубова И. К. В. И. Даль в Оренбурге. – Оренбург : ООО «Оренб. книж. изд-во», 2007. – С. 456-459. 25. Москалюк В. М. Своеобразие национального колорита в статьях В. Даля о Хиве / В. М. Москалюк // Наследие В. И. Даля в контексте общечеловеческих национальных ценностей : Девятые Международные Далевские чтения : Докл. и сообщ. – Луганск : Изд-во Восточноукр. нац. ун-та, 2005. – С. 181-185. 26. Переписка В. И. Даля и М. П. Погодина. Часть I / Публ. А. А. Ильина-Томича // Лица : Биографический альманах. 2. – М. ; СПб. : Феникс : Attheneum, 1993. – С. 287-388. 27. Савельев П. С. Путешествие г. Базинера через киргизскую степь / П. С. Савельев // Географические известия, издаваемого Русским Географическим обществом / Под ред. В. В. Григорьева. – СПб., 1849. – Вып. 4. – С. 157-171; Вып. 5. – С. 206-212. 28. Сокальский Н. Жизнь на севастопольской батарее. Рассказ матроса Галищенко / Н. Сокальский // Современник. – СПб., 1856. – Т. LV. – С. 225-236. 29. Сокальский Н. Синопское сражение. 18 ноября 1853 года. Рассказ матроса Антона Майстренко / Н. Сокальский // Современник. – СПб., 1856. – Т. LVI. – С. 71-82. 30. Сокальский Н. Секрет. Рассказ пластуна / Н. Сокальский // Современник. – СПб., 1856. – Т. LVII. – С. 267-280. 31. Фесенко Ю. П. Проза В. И. Даля. Творческая эволюция / Ю. П. Фесенко. – Луганск ; СПб. : Альма-матер, 1999. – 262 с. 32. Фетисов М. И. Первые русские повести на казахские темы / М. И. Фетисов. – Алма-Ата : АН КазССР, 1950. – 154 с.

Юган Н. Л. Публицистика В. И. Даля оренбургского периода

В статье рассмотрено идейно-художественное своеобразие публицистических произведений В. И. Даля оренбургского периода (1833 – 1841), раскрывающих хивинскую тему. Он вводит в журналистику и активно использует в своем творчестве жанровую форму «рассказ очевидца». Публицистическим далевским произведениям о Хиве присуща значительная новизна и оригинальность в литературном и журнальном процессе эпохи.

Ключевые слова: публицистика, тема Хивы, рассказ очевидца, путевой очерк, жанр письма.

Юган Н. Л. Публіцистика В. І. Даля оренбурзького періоду

У статті розглянуто ідейно-художню своєрідність публіцистичних творів В. І. Даля оренбурзького періоду (1833 – 1841), що розкривають хивинську тему. Він вводить у журналістику та використовує у своїй творчості жанрову форму «оповідання свідка». Публіцистичним далевським творам про Хиву притаманна значна новизна та оригінальність у літературному та журнальному процесі епохи.

Ключові слова: публіцистика, тема Хиви, оповідання свідка, дорожній нарис, жанр листа.

Yugan N. L. V. Dahl's Social and Political Essays of Orenburg period

The article deals with ideological and artistic originality of Dahl's works of literature of Orenburg period (1833 – 1841) that shows the theme of Hiva. The author introduces into journalism and uses actively in his work such a genre form as "eyewitness account". Dahl's Social and Political Essays are characterized with considerable novelty and originality in literary and journalistic process of the epoch.

Key words: social and political journalism, the theme of Hiva, eyewitness account, travel sketch, letter genre.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Борзілова Катерина Сергіївна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
2. **Баранова Олеся Олександрівна**, студентка 4-го курсу факультету іноземних мов ЛНУ імені Тараса Шевченка.
3. **Батальщикова Еліна Юріївна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
4. **Бершак Наталія Олександрівна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
5. **Буніна Лариса Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
6. **Васильєва Ольга Володимирівна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
7. **Гавриш Анна Станіславівна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
8. **Гладиш Тетяна Сергіївна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
9. **Єфанова Валерія Валеріївна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
10. **Зайка Ганна Юріївна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
11. **Котлярова Ольга Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
12. **Коченко Юлія Сергіївна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
13. **Кушнарєва Маргарита Володимирівна**, студентка 3-го курсу Інституту педагогіки і психології.
14. **Максимова Катерина Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
15. **Мацько Дмитро Сергійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
16. **Меліке Бахар Тіке Тетік**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
17. **Михайліченко Юлія Володимирівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
18. **Мільченко Ольга Сергіївна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
19. **Можасва Катерина Олегівна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
20. **Нестерова Катерина Миколаївна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
21. **Попкова Юлія Володимирівна**, аспірант кафедри всесвітньої літератури ЛНУ імені Тараса Шевченка.

- 22. Попроцька Оксана Володимирівна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 23. Сперанська-Скарга Марія Андріївна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 24. Ткачова Олена Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 25. Федічева Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 26. Фоміна Аліна Володимирівна**, студентка 3-го курсу Інституту педагогіки і психології.
- 27. Фуклева Ганна Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 28. Шепітько Карина Леонідівна**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 29. Юган Наталія Леонідівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 30. Юрченко Антон Володимирович**, магістрантка спеціальності «Мова та література (англійська)» ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 31. Яловеко Світлана Миколаївна**, учитель СЗШ №2, м. Краснодон.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(філологічні науки)

Відповідальна за випуск:

доц. Федічева Н. В.

Коректори: Ткачова О. О.,

Резнік Н. В.

Здано до склад. 29.03.2011 р. Підп. до друку 29.04.2011 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 20,93. Наклад 200 прим. Зам. № 52.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.