

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 8 (171) КВІТЕНЬ**

**2009**

**2009 квітень №8 (171)**

**ВІСНИК**  
**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**УНІВЕРСИТЕТУ**  
**ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**  
**ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ**

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

Друкований орган  
Видавництво Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 00 від 00 квітня 2009 року)

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

**Головний редактор** –

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

**Перший заступник головного редактора** – доктор філологічних наук,  
професор **Синельникова Л.М.**

**Заступник головного редактора** – доктор філологічних наук,  
професор **Ужченко В.Д.**

**Відповідальний секретар** –  
доктор філологічних наук,  
професор **Галич О.А.**

*Члени редколегії (педагогічні науки):*

доктор педагогічних наук,  
професор **Курило В.С.**,  
доктор педагогічних наук  
професор **Ваховський Л.Ц.**,  
доктор педагогічних наук  
професор **Хриков Є.М.**,  
доктор педагогічних наук  
професор **Чиж О.Н.**,  
доктор педагогічних наук  
професор **Алфімов В.М.**,  
доктор педагогічних наук  
професор **Гавриш Н.В.**

*Члени редколегії (філологічні науки):*

доктор філологічних наук,  
проф. **Галич В. М.**,  
доктор філологічних наук,  
проф. **Глуховцева К. Д.**,  
доктор філологічних наук,  
проф. **Гриценко П. Ю.**,  
доктор філологічних наук,  
проф. **Зеленько А. С.**

**Засновник** – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований  
ВАК України за напрямками:  
педагогічний, історичний, філологічний,  
біологічний*

*(Бюлетень ВАК України. – 1999. – №4 (12))*

Матеріали номеру друкуються  
мовою оригіналу

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.

Тел./факс: (0642)58-03-20

e-mail: [mail@luguniv.edu.ua](mailto:mail@luguniv.edu.ua)

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009

## EDITORIAL BOARD:

**Editor-in-chief** –

Doctor of Pedagogical  
Prof. **Kharchenko S.Y.**

**First Deputy** –

Doctor of Philology  
Prof. **Sinelnikova L.M.**

**Deputy** –

Doctor of Philology  
Prof. **Uzhchenko V.D.**

Executive secretary –  
Doctor of Philology  
Prof. **Galich O.A.**

*Editor Board Members (pedagogics):*

Doctor of Pedagogical  
Prof. **Kurylo V.S.**,  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Vakhovskiy L.Z.**,  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Khrycov E.M.**,  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Chig O.N.**,  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Alphimov V.M.**,  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Gavrysh N.V.**

*Editor Board Members (philology):*

Doctor of Philology  
Prof. **Halych V. M.**,  
Doctor of Philology  
Prof. **Glyhovceva K. D.**,  
Doctor of Philology  
Prof. **Gritsenko P. Y.**,  
Doctor of Philology  
Prof. **Zelenko A. S.**

**Founder** – Luhansk Taras  
Shevchenko National  
University

*A collection of studies on Pedagogics,  
Historical, Philological, Boiological  
licensed by the VAS (Ukraine)  
(Bulletin HAV of Ukraine/ – 1999. №  
4(12))*

The Material is published in the original

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ І АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

- Балабан О.О.* Еквівалентність метафорично-просторової концептосфери (на матеріалі англійської, французької, російської та української мов)...7
- Балакіна З.Ю.* Отражение эмоционального концепта «тоска» в словарных статьях филологических словарей русского языка.....14
- Гришак С.Н.* Сексизм як прояв гендерних асиметрій у сучасній англійській мові.....19
- Дегтярьова С.В.* Лінгвальні та екстралінгвальні чинники формальної варіативності в українських східнословобожанських говірках.....26
- Зеленько А.С., Тараненко О.Г.* Чому ми вивчаємо почуттєвий компонент мовної одиниці?.....32
- Кравченко Н.К.* Понятие системно-интегративной интеракции.....36
- Матвеева С.А.* Термін «спам» в комунікативному просторі інтернета...41
- Орлова Ю.В.* Архетипічні образи у структурі концепту «вік людини» (на матеріалі української, російської та англійської мов)...45
- Руденко Т.Н.* Природа в философской лирике А.С.Кушнера.....49
- Санченко Є.М.* Елітарна мовна особистість з російським діалектним субстратом.....53
- Туленинова Л.В.* Ассоциативные основы концепта «болезнь» в английской и русской лингвокультурах.....58
- Parter O.Y* Black English: slang or dialect?.....61

## РОЗДІЛ II СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Васильєва Л.Г., Сура Л.Г.</i> Формирование коммуникативной компетенции и метод проектов .....	66
<i>Дегтярџова С.В.</i> Вивчення граматики за допомогою прислів'їв та ідіом: слухні поради.....	69
<i>Иваньшина Н.Н.</i> Коммуникативная методика обучения английскому языку.....	73
<i>Курєнкова Г.М.</i> Підвищення відповідальності студентів при самостійному вивченні іноземної мови.....	78
<i>Кучеренко Ю.Г.</i> Формирование коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза в процессе изучения иностранного языка.....	80
<i>Максименко Л.Г., Махтєєва О.М.</i> Використання ідіом, каламбурів та дотепних зауважень на заняттях з англійської мови.....	86
<i>Осадчая Т.Ю.</i> О принципах и методах оценивания деятельности учащихся на уроках иностранного языка и культуры.....	90
<i>Павлова О.І.</i> Структура інформаційної культури майбутнього філолога.....	95
<i>Федічева Н.В.</i> Комп'ютерні технології та їх використання у навчальному процесі.....	101
<i>Шевніна Л.Є.</i> Експериментальна перевірка методики формування жанрової компетнції у навчанні ділової англійської мови студентів немовного ВУЗу.....	109
<i>Krawtschenko S.F., Zholtezkyy A.A.</i> Grammatik im fremdsprachenunterricht deutsch: die systematische wiederholung.....	115
<i>Krawtschenko S.F., Zholtezkyy A.A.</i> Neue medien beim fremdsprachenstudium. Lernkonzept und lernformen.....	124
<i>Krawtschenko S.F., Zholtezkyy A.A.</i> Selbststudium mittels der neuen medien. Online-sprachkurse.....	129
<i>Zhitna L. A.</i> The role of writing in teaching a foreign language.....	133

**РОЗДІЛ III**  
**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ**  
**У ВНЗ**

*Коляда М.Г.* Принципи виховання майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою.....137

*Мірошник О.Л.* Феномен сучасного телебачення в соціально-педагогічному аспекті.....143

*Токман А.А.* Досвід формування моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України.....150

## РОЗДІЛ І

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

УДК 81'37 + 373.612.2

**О.О. Балабан**

#### **ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ МЕТАФОРИЧНО-ПРОСТОРОВОЇ КОНЦЕПТОСФЕРИ**

(на матеріалі англійської, французької, російської та української мов)

Одним із основних напрямів у вивченні метафори наприкінці ХХ - початку ХХІ століть є когнітивний. Характеристику та типологію когнітивній метафорі дають А. Григораш [6] та А. Попова [18], концептуальній метафорі А. Ченкі [23; 24] та О.В. Рахіліна [19; 20], метафоричним концептам В.О. Алексієва [1] та О.В. Івашенко [9]. Але питання концептуалізації метафори залишається недостатньо вирішеним у лінгвістиці.

**Метафора, на нашу думку, є *інтерактивною категорією*, адже взаємодіє як зі сприймаємим світом, так і з волевиявленням людини. Реалії, факти, предмети та явища дійсності засновані на метафоричному порівнянні, а волевиявлення закладене в самому метафоричному посиленні. Порівняння як стилістичний прийом полягає в уподібненні двох об'єктів дійсності (чи їхніх якостей), що належать до різних класів. Порівняння ж як двочленний субстрат виникає внаслідок когнітивної операції при зіставленні двох об'єктів і відношень між ними. Об'єкти, що порівнюються, не є цілком ідентичними, вони лише нагадують один одного. Їхня часткова схожість призводить до нового сприйняття.**

Концептуальна структура метафори є одним із субфреймів базового компаративного фрейму (за С.А. Жаботинською). Слоти даного субфрейму відповідають концептуальному референту й концептуальному кореляту, кожний з яких має свої концептуальні моделі. Зв'язки між елементами цих моделей представлені концептуальною основою метафори. З метою визначення відповідних концептів-метафор у паралельних англійських, французьких художніх текстах та їх перекладах українською та російською мовами нами перш за все бралися до уваги ознаки подібності, встановлювані між референтом і концептами-корелятами, що формують спектр метафори. Це дало можливість визначити ті принципи мовленнєвої реалізації метафоричних концептів, на основі яких вони поєднуються в певні концептосфери.

Як відомо, простір разом з часом становлять основний атрибут матерії. Простір – це одна зі стрижневих онтологічних реалій, яка сприймається і диференціюється людиною, що стоїть в центрі Макрокосму. Розглядаючи простір в межах текстових семіотичних категорій, семіосфери (праці Ю.М. Лотмана, В.М. Топорова та ін.), дослідники пов'язують його з реконструкцією архетипних символів у культурі, міфологічної моделі – праобразу життєвого циклу людини – поняттям початку і кінця, верху і низу, правого і лівого, внутрішнього і зовнішнього, повного й порожнього тощо.

Панівна більшість **метафор**, пов'язаних з концептуалізацією простору, ілюструють **послідовність/заплутаність та якісну перевагу повного/порожнього**. Так, концепт “послідовність” відображається іменниками (англ.) *chain* – “connected flexible series of metal or other links; (in pl.) fetters, confinement, restraining force; ornament or badge of office in form of chain worn round neck etc. → sequence, connected set of something (of proof, events, ports, mountains)”; group of associated shops, hotels, newspapers etc.; figure in quadrille etc.” [OED, II, 248]; [W, I, 369]; [C, 212]; “*The doubt whether I was not linked already to a **chain of events**, which even my approaching departure from Cuberland would be powerless to snap asunder*” [Collins]; “*I should have made Strickland's marriage as a **chain of torment** from, which escape was only possible issue*” [Maugham]; (рос.) *цепь* – «ряд металлических (или других крепких) звеньев, последовательно продетых одно в другое → последовательность, набор чего-либо, нечто связанное, сплошное; совокупность чего-нибудь» [ССРЛЯ, XVII, 657]; [СРЯ, IV, 643]; «*Я почувствовал, что теперь я – одно из звеньев той **цепи событий**, разорвать которую не сможет даже мой отъезд из Кумберленда*» [Коллинз]; «*Я должен был воспринять женитьбу Стрикленда как **цепь мучений**, единственным выходом из которой был побег*» [Мозм]; (укр.) *ланцюг* – “ряд металевих кілець, послідовно з'єднаних одне з одним → дещо безперервне, послідовність чого-небудь (подій, міркувань тощо)” [СУМ, IV, 446]; [НТСУМ, II, 449]; “*Болісний здогад, що віднині я – одна з ланок того **ланцюга подій**, розірвати який не здатний навіть мій від'їзд із Кумберленду*” [Коллінз].

У ЛСВ іменників (англ.) *chain*, (рос.) *цепь*, (укр.) *ланцюг* відбувається заміна АС “series – ряд – ряд” на “sequence – последовательность – послідовність”, а тому пріоритетну позицію тут займають ДС “connected – связанный – з'єднаний”. Семантичний процес переносу в трьох мовах сприяв появі таких метафор, як “*chain of events*”, “*chain of torment*”, “*цепь событий*”, “*цепь мучений*”, “*ланцюг подій*”.

Для метафоричного переносу іменників (англ.) *thread*, (рос.) *нить*, (укр.) *нитка*, що маркують аналогічний концепт “послідовності”, який перехресується з концептом “*говоріння*”, характерна заміна АС “filament – пряжа – пряжа” на “sequence – последовательность – послідовність” та актуалізація ДС “connected – связанный – пов'язаний”. Це дозволяє нам декодувати словосполучення “*thread of talking*”, “*нить*

*разговора*”, “*нитка розмови*” як “sequence of talking”, “последовательность разговора”, “послідовність розмови”: (англ.) *thread* – “spun-out filament of cotton, flax, silk, wool, glass, etc. → sequence, connection of something (of an argument etc.)” [OED, XI, 350]; [W, III, 2381]; [C, 1515]; “*Miss Halcombe took the thread of talking, as easily and readily as usual, into her hands*” [Collins]; (рос.) *нить* – «тонко скрученная, связанная пряжа (швейные, вязальные, вышивательные нитки) → последовательность чего-то, о том, что связано развивается, образуя как бы единую линию, цепь» [ССРЛЯ, VII, 1331]; [СРЯ, II, 501]; «*Мисс Голкомб легко и находчиво, как всегда, взяла нить разговора в свои руки*» [Коллинз]; (укр.) *нитка* – “тонко зв’язана, скручена пряжа, що використовується для шиття, в’язання, вишивання, виготовлення тканин тощо → послідовність чого-небудь; те, що поєднує, зв’язує з ким-чим-небудь; зв’язок, контакт” [СУМ, V, 876]; [НТСУМ, II, 876]; “*Мис Голкомб легко й винахідливо, як завжди, взяла нитку розмови у свої руки*” [Коллінз].

Окремі метафори семіотично пов’язані з ідеєю **замкненого простору**, представленого через концепт “заплутаність”, який виражений іменниками (англ.) *labyrinth*, (франц.) *labyrinthe*, (рос.) *лабиринт* з вихідними значеннями “complex, confused network of paths, network of paths and hedges designed as puzzle for those who try to penetrate it”, “réseau embroulé de chemins tortueux de galeries dont on a peine à sortir, dédale, lacié”, «запутанная сеть дорожек, ходов, сообщающихся друг с другом» та похідними “confusion, confused arrangement etc.” [OED, VI, 262]; [W, II, 1397]; [C, 877]; “*Hitherto she had carefully avoided every companion in her rambles. If her sisters intended to walk on the down, she directly stole away towards labyrinth of lanes; if they talked of the valley, she was as speedy in climbing the hills, and never be found*” [Austen]; “*compliqué, embrouillé arrangement, l’union de quelque chose*” [GLDLF, IV, 2856]; [DLF, III, 1017]; [PRDLF, 1248]; “*Mais en instruction criminelle, un bout de fil qui passe vous fait trouver un peloton avec lequel on se promène dans le labyrinthe des consciences les plus ténébreuses ou des faits les plus obscurs*” [Balzac]; «сложное, запутанное расположение, сочетание чего-либо» [ССРЛЯ, VI, 8]; [СРЯ, II, 158]; «*До сих пор она тщательно избегала компании в своих прогулках. Если ее сестры хотели пройтись вдоль усадьбы, она устремлялась прямо к лабиринтам лесных тропинок; если они говорили о долине, она быстро уходила в горы и ее невозможно было найти*» [Остен]; «*Но в уголовном следствии, поймав кончик нити, распутываешь клубок, с помощью которого мы углубляемся в самые мрачные лабиринты человеческой совести и темных деяний*» [Бальзак]. Значимо, що і для метафор (англ.) “*maze of lanes*”, (франц.) “*le labyrinthe des consciences*”, (рос.) “*лабиринты тропинок*”, «*лабиринты совести*» притаманна заміна АС “network – réseau – сеть” на “arrangement – l’arrangement – расположение” та актуалізація ДС “confused”, “embrouillé”, “запутанный”.

Якісну характеристику, пов'язану з категорією міри, перевагою якості, речей, об'єктів містять також метафори, концептуально поєднані сигніфікатом незаповненого (порожнього) простору, або чогось беззмістовного. Так, поняття “беззмістовності” виражається через такі прикметники: (англ.) *vain*, (франц.) *vaine*, (рос.) *пустой* та (укр.) *пустий*.

Символізація беззмістовного простежується при переносно-метафоричному осмисленні об'єктів навколишнього середовища. Ці одиниці мають яскраво виражену емотивність і оцінку.

Актуалізація диференційних сем “deprived of sense – depourvu le contenu – лишенний содержимого – позбавлений вмісту” спричинила появу похідних значень прикметників (англ.) *vain* “deprived of sense; unsubstantial, groundless, insignificant” [OED, XII, 35], [W, III, 3967], [C, 1245]; “*Allow me to say lady Catherine that the arguments which you have supported this extraordinary application have been as frivolous as the application was vain*” [Austen]; “*But I will not torment you with vain wishes, which may seem purposely to ask for your thanks*” [Austen 1994 : 213]; (франц.) *vaine* “dépourvu de valeur, de sens, creux, dérisoire, frivole, futile, insignificant” [GLDLF, VII, 6367]; [DLF, IV, 2410]; [PRDLF, 2354]; “*Mais pourquoi j'écris ces mots vaines, mon gentil Julien? Je n'en sens guère je ne peux penser à personne qu'à toi, j'en ai écrit pour que tu ne me gronde pas*” [Stendhal 1994 : 95]; “*Ni les hommes ni les femmes n'y sont dupes des montres des phrases vaines que chacun étale par décence sur ses affections soidisant désintéressées*” [Balzac]; “*Son regard vaine donnait froid, sa figure rabougrie mençait*” [Balzac 1993 : 21]; (рос.) *пустой* “бессодержательный, неосновательный, несерьезный, напрасный” [ССРЛЯ, XI, 978]; [СРЯ, III, 561]; «*Позвольте мне сказать, леди Кэтрин, что доводы, которыми вы подкрепляли это неслыханное требование, были настолько же пустыми, насколько само оно было неразумным*» [Остен]; «*Но не стану терзать вас пустыми пожеланиями, словно напрашиваясь на вашу благодарность*» [Остен]; «*Но только зачем я пишу эти пустые слова, милый Жюльен? Я совсем не чувствую этого, я не о ком, кроме тебя, не могу думать, я только затем их написала, чтобы не бранил меня*» [Стендаль]; «*Здесь ни мужчин, ни женщин не обманешь той показной витриной, где каждый для приличия вывешивает стяг, расписанный пустыми фразами о мнимом бескорыстии своих любовных чувств*» [Бальзак]; «*Теперь ее пустой взгляд нагонял холод, загрубевшее лицо стало зловецим*» [Бальзак]; (укр.) *пустий* “позбавлений змісту, убогий за змістом, беззмістовний, порожній” [СУМ, X, 925]; [НТСУМ, III, 852]; “*Але тільки навіщо я пишу ці пусті слова, любий Жюльен? Я зовсім не відчуваю цього, я не можу думати ні про кого крім тебе, я тільки тому й написала їх тобі, щоб ти мене не корив*” [Стендаль] на відміну від вихідних “empty, having nothing in; deprived of contents”, “vide, depourvu le contenu”, «незаполненный, полый внутри, лишенный содержимого», “нічим незаповнений (про вмістилище)”.

До змісту іменників (англ.) *source* та (рос.) *источник*, які символізують “початок чогось”, входять такі ДС “ground”, “земля”, що випадають, та “water”, “водный”, що узагальнюються, при цьому замінюється АС “spring – струя” на “beginning – начало”. В цьому нас переконують і тлумачні словники (англ.) *source* “spring, fountain head from which stream issues → beginning, origin of something” [OED, X, 475]; [W, III, 2177], [C, 1380]; “*She has just begun an inquiry of Thomas as to **the source of his intelligence***” [Austen]; “*An engagement had continued **source of disquiet and regret***” [Austen]; “*In her own past behaviour, there was a constant **source of vexation and regret**; and in the unhappy defects of her family, a subject of yet heavier **chagrin***” [Austen]; “*The darling wish of his sisters was then gratified; he bought an estate in a neighbouring country to Debeysshire; and Jane and Elizabeth in addition to every other **source of happiness** were within thirty miles of each other*” [Austen]; “*But the wife of Mr. Darcy must have such extraordinary **sources of happiness** necessarily attached to her situation, that she could, upon the whole, have no cause to repine*” [Austen]; “*Your lively talents would place you in a greatest **source of danger** in an unequal marriage*” [Austen]; “*That is not very likely; **the source of our information** was too good*” [Austen]; (рос.) *источник* – «водная струя, выходящая из-под земли → то, что дает начало чему-нибудь, откуда исходит что-нибудь» [ССРЛЯ, V, 555]; [СРЯ, I, 691]; «*Она уже начала спрашивать Томаса об **источнике** его сведений*» [Остен]; «*Помолвка успела стать для него **источником** тревог и сожалений*» [Остен]; «*Ее собственное прошлое поведение служило постоянным **источником** досады и сожаления, а злосчастные недостатки ее близких были еще одной причиной для более тяжелой печали*» [Остен]; «*Давняя мечта его сестер сбылась: он купил поместье в графстве, примыкающем к Деберширу, и Джейн с Элизабет в дополнение ко всем прочим **источникам** счастья разделяло теперь расстояние в каких-то тридцать миль*» [Остен]; «*Однако жена мистера Дарси, разумеется, будет располагать столькими неотъемлемыми от этого положения **источниками** счастья, что у нее вряд ли будет повод раскаиваться в своем решении*» [Остен]; «*Твои живость и веселость в неравном браке станут для тебя **источником** большой опасности*» [Остен]; «*-Не очень вероятно. Ведь **источник** наших сведений такой надежный*» [Остен].

Аналогічне поняття передається ще іменниками (англ.) *threshold* “plank or stone at the bottom of door in dwelling-house, church → beginning of something, point of entry, border of something” [OED, XI, 1134]; [W, III, 3108]; [C, 1735]; “*Though he still felt only on the **threshold of Fleur’s heart**, and was preparing to play second fiddle to the “eleventh baronet”, he was infinitely easier in mind since Wilfrid had been gone*” [Galsworthy] та (рос.) *порог* «поперечный брусок, закрывающий проем между дверью и полом → точка входа, преддверье, граница чего-нибудь» [ССРЛЯ, X, 1578]; [СРЯ, III, 289]; «*Хотя он все еще чувствовал, что не проник дальше*

*порога в сердце Флер, и приготовился играть вторую скрипку при "одинадцатом баронете", все же после отъезда Уилфрида ему стало намного легче*» [Голсуорси]. Їх вихідні та похідні значення презентують семантичний процес заміни АС "plank – брусок" на "beginning – начало" та узагальнення ДС "door", "dwelling-house", "дверь", "жилое помещение".

У лексико-семантичних варіантах прикметників, один із яких символізує також "початок чого-небудь" (англ.) *spring* "season in which vegetation begins to grow → beginning of something, early days" [OED, X, 688]; [W, III, 2209]; [C, 1399]; "*She remembered everything since her **spring days**...*" [Maugham]; (рос.) *весенний* «происходящее во время года предшествующее лету, следующее за зимой, когда все растения начинают расти → начало чего-либо, ранний, дни молодости» [ССРЛЯ, II, 221]; [СРЯ, I, 155]; «*Она помнила все: даже свои **весенние деньки**...*» [Мозэм], ДС основного значення "begin – начало" переходять до ядерної сфери в похідному.

Отже, за результатами еквівалентних концептосфер простежується така закономірність вживання метафоричних концептів у художньому мовленні: еквівалентні метафоричні концепти, утворені за аналогічними асоціативними зв'язками, складають 96 % (в англійській мові – 303 метафори, у французькій – 315 метафор, у російській – 623 метафори, в українській – 202 метафори). Вони засновані на таких семантичних епідигмах, які можна вважати універсальними для досліджуваних мов: 1) заміна АС та актуалізація ДС; 2) заміна АС та додавання нових ДС; 3) заміна АС та узагальнення ДС; 4) заміна АС та випадіння ДС.

### Література

1. **Алексеева В.О.** Метафорические концепты в системе поэтического языка В. Набокова // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике "Когнитивная семантика". – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 36 - 38.
2. **Баранов А.Н.** Очерк о когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора: материалы к словарю. - М.: Ин-т русского языка АН СССР, 1991. – С. 184 - 193.
3. **Бахмутова Н.И.** О некоторых основных понятиях процесса метафоризации // Вопросы стилистики. – 1972. - № 4. – С. 95 - 104.
4. **Башук А.І.** Ключові концепти поетичної картини світу М. Гумільова в метафоричному осмисленні: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Національний педагогічний університет. – К., 2002. – 21 с.
5. **Вежбицкая А.** Семантические универсалии и описание языков: Пер. с англ. - М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
6. **Григораш А.** Когнітивна метафора серед типів мовних метафор // Тези Всеукраїнської наукової конференції "Провідні лінгвістичні концепції кінця ХХ ст.". – Львів: ЛДУ. - 1996. – С. 69-70.
7. **Демьянков В.З.** Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. - № 4. – С. 17 - 32.
8. **Жаботинская С.А.**

Концептуальный анализ: типы фреймов // Вісник Черкаського університету. Сер. філолог. науки. – 1999. – Вип. 11. – С. 12 - 25. **9. Івашенко О.А.** Когнитивная метафора в формировании абстрактных концептов // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике “Когнитивная семантика”. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 74 - 75. **10. Кобрин Н.А.** Когнитивная лингвистика: истоки становления и перспективы развития // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике “Когнитивная семантика”. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 170 - 175. **11. Колесник Д.М.** Концептуальний простір авторської метафори у творчості А. Мердок: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київський державний лінгвістичний університет. – К., 1996. – 18 с. **12. Кустова Г.И.** Неметафорические когнитивные модели в семантической деривации // Обработка текста и когнитивные технологии. - 2000. № 4. – С. 204 – 218. **13. Лакофф Дж.** Когнитивное моделирование // Язык и интеллект . – М.: Прогресс, 1995. - С. 143 - 184. **14. Лукашинец Е.Г.** Когнитивные особенности вторичной языковой системы // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике “Когнитивная семантика”. – Тамбов: Изд-во ТГУ. – 2000. – С. 104 - 106. **15. Маслова В.А.** Когнитивная лингвистика. - Минск: ТетраСистемс, 2004. – 35 с. **16. Минский М.** Остроумие и логика когнитивного бессознательного // НЗЛ. - Вып. XXIII. - Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 281-310. **17. Полина А.В.** Использование метафоры в процессе концептуализации понятия “Бог” // Вісник Харківського національного університету. Сер. романо-германська філологія. – 2001. - № 537. – С. 166 - 171. **18. Попова А.О.** Когнітивна метафора та її типи: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 / Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2003. – 20 с. **19. Рахилина Е.В.** Пространственные концепты в теории когнитивной семантики // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике “Когнитивная семантика”. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 8 - 10. **20. Рахилина Е.В.** Основные идеи когнитивной семантики // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – С. 370 - 388. **21. Селиванова Е.А.** Когнитивная ономазиология. – К.: Фитосоциоцентр, 2000. – 247 с. **22. Телия В.Н.** Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 26-52. **23. Ченки А.** Конструкции, метафоры и слияние концептов // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике “Когнитивная семантика”. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 6 - 8. **24. Ченки А.** Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – С. 341-369. **25. Шафиков С.Г.** Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. – Уфа: Изд-во БГУ, 2000. – 259 с.

### Словники

**OED** – Oxford English Dictionary / ed. by James A. H. Murray, Henry Bradley, W.A. Craigie, C.T. Onions. – Oxford: Oxford University Press, 1970. – V. I - XII.

**W** – Webster's Third New International Dictionary of the English Language. – Encyclopedia Britannica, 1981. – V. I - III.

**C** – Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 1773 p.

**GLDLF** – Grand Larousse de la Langue Française. – Paris: Librairie Larousse, 1971. – V. I - VI.

**DLF** – Littré E. Dictionnaire de la Langue Française. – Paris: P. Hachette, 1984. – V. I - IV.

**PRDLF** – Le Petit Robert Dictionnaire de la Langue Française. – Paris: Dictionnaires Le Robert: Paris, 1996. – 2432 p.

**ССРЛЯ** – Словарь современного русского литературного языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1950 – 1965. – Т. 1 - 17.

**СРЯ** – Словарь русского языка / под. ред. А.П. Евгеньева. - М.: Изд-во Русский язык, 1981 – 1984. – Т. 1-4.

**СУМ** – Словник української мови / І.К. Білодід, А.А. Бурячок, В.О. Винник та ін.: У 11 т. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980.

**НТСУМ** – Новий тлумачний словник української мови / В. Яремченко, О. Сліпушко: У 4 т. – К.: Аконіт, 1998.

The article is dedicated to the equivalence of the metaphoric spatial concept spheres (on the example of English, French, Russian and Ukrainian). It is noticed that spatial metaphor is equivalent in English, French, Russian and Ukrainian fiction. Metaphor is also considered to be interactive category and the main quantity of spatial metaphors represent the succession/entanglement and the quantitative advantage of full/empty.

*Key-words:* metaphor, concept, interactive, spatial metaphor, concept spheres.

УДК 811.161.1'374

**З. Ю. Балакина**

### **ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА «ТОСКА» В СЛОВАРНЫХ СТАТЬЯХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Эмоции — одна из наиболее сложно организованных систем человека. Исследованию эмоций и их изображению в языке посвящено огромное количество литературы (работы В.Ю.Апресяна, Ю.Д.Апресяна, Н.Д.Арутюновой, А.Вежбицкой, А.А.Зализняк). В последнее время в отечественной науке развивается направление, целью которого является

воссоздание русской языковой картины мира на основании комплексного (лингвистического, культурологического, семиотического) анализа лингвоспецифических концептов русского языка в межкультурной перспективе. Картины мира, рисуемые разными языками, в чем-то между собой похожи, в чем-то различны. Различия между языковыми картинами обнаруживают себя, в первую очередь, в лингвоспецифичных словах, не переводимых на другие языки и заключающих в себе специфические для данного языка концепты. Концепт относят к национальным, если он соответствует таким критериям как высокочастотность, наличие активной производящей основы и устойчивых идиоматических конструкций. Также концепт должен быть семантически нагруженным и, как правило, должен вызывать трудности перевода на иностранный язык (за исключением случаев, когда этому концепту соответствует точный эквивалент в языке перевода). Например, для русских слов «тоска», «надрыв», «авось», «удаль», «воля», «неприкаянный», «задушевность», «совестно» и др. переводной эквивалент вообще отсутствует. Для слов «душа», «судьба», «счастье», «справедливость», «пошлость», «разлука», «обида», «добираться» такой эквивалент имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными.

Существование в русском языке короткого, высокочастотного слова «тоска» для обозначения столь сложного понятия представляется убедительным доказательством того, что «тоска» является русским национальным концептом. Действительно, слово «тоска» имеет высокую частотность в русском языке, словообразовательное гнездо (затосковать, тоскливо, тоскующий и др.) и устойчивые идиоматические выражения (тоска по Родине, зеленая тоска, нагнать/развеять тоску, смертельная тоска).

Ценным материалом для изучения подобного рода концептов является словарная филологическая статья, квалифицируемая лексикографами как самостоятельный тип текста, обладающий специфической структурой (архитектоникой) и содержанием. Словарная статья – надёжный способ получения как обширной лингвистической, так и общекультурной информации для её пользователя. В филологической словарной статье, состоящей из дефиниционной и экспликативной (иллюстративной) частей, аккумулированы знания «наивных» носителей языка о том/ином явлении, их ассоциативно-образные представления о самых различных фрагментах мира.

Анализируя материалы словарной статьи, мы можем предположить наличие некоторых характеристик (доминант), которые могут вмещать в себя некоторые свойства изучаемых культур.

Собственно в дефиниционной части словарной статьи раскрывается понятие – основа, ядро концепта. В ней определены его объём и содержание. Иллюстративная же часть словарной статьи, предлагающая читателю контексты употребления языковой единицы,

выражающей понятие, раскрывает более полно сущность концепта (концепт = понятийный + ценностный + образный компоненты). Анализ примеров, заключенных в иллюстративной части словарной статьи позволяет классифицировать словарные иллюстрации на соответствующие семантические группы. Следовательно, в словарной статье как специфическом типе текста свёрнута информация, как о самом понятии, так и о его оценке, понимании носителями языка.

Данная статья направлена на то, чтобы показать технологичность и, следовательно, целесообразность использования в качестве единицы анализа словарную статью, описывающую концепт «тоска», имеющий статус национально маркированного русским языковым сознанием [1, с. 80–85].

В русском языке под эмоцией «тоска» понимается отрицательная эмоция, возникающая в связи с неудачами в достижении поставленной цели, разлукой, разочарованием, утратой близкого человека; это скорбно-озабоченное, нерадостное, невеселое настроение, сопровождаемое утратой активности и безразличием к окружающему миру, погруженностью в себя. Многие психологи утверждают, что некоторые эмоции не могут быть однозначно отнесены к положительным или отрицательным. Так, К. Изард говорит о том, что тоска очень специфическая эмоция и, хотя ее обычно относят к негативным переживаниям, она может играть положительную роль в жизни человека [2, с. 196]. Именно поэтому среди общих семантических групп мы обнаруживаем группу «отрицательная / положительная знаковость эмоции» (сладкая тоска; Но в радости моей — всегда тоска, в тоске всегда — таинственная сладость!)

Имя данного концепта дефинируется следующим образом: «тоска – душевная тревога, уныние» [3, с. 793]; «тоска – душевное томление, тревога в соединении с грустью, унынием» [4, с. 706]. Понятийными признаками тоски, как можно видеть из приведённых определений, являются «тревога», «уныние», «грусть», «томление», «душа». Легко заметить неудовлетворительность филологической дефиниции рассматриваемого слова. Его значение передано синонимичным рядом, что обусловлено трудностью толкования любых эмоциональных концептов. Идентичное определение можно было бы дать и грусти, и печали. Таким образом, на понятийном уровне значение русского слова «тоска» эксплицировано диффузно, размыто. Диффузный характер значения данного слова, нечёткость определения его понятийных границ приводят к большим трудностям при его переводе на другие языки. Так, в частности, на немецкий язык тоска переводится тремя лексемами «gram», «schwermut», «trauer», что вполне понятно: содержание русской тоски проблематично передать одним иноязычным словом-эквивалентом. Количество вариантов перевода слова тоска на английский язык еще более обширно «yearning», «pining», «regret»,

«grieving», «mourning», «weeping», «gloom», «dismal», «boredom», «exhaustion», «suffering», «wretchedness», «sorrow», «anguish», «hyp».

В толковом словаре живого Великорусского языка В.И. Даля концепт «тоска» толкуется как «стеснение духа, томление души, мучительная грусть; душевная тревога, беспокойство, боязнь, скука, горе, печаль, нойка сердца, скорбь» [5, с.580]. В иллюстративной части мы видим следующие примеры: «Тоска по родине обращается иногда в телесную болезнь, с изнурительною лихорадкой. Тоска берет глядеть на него, докучает. Тоска бешеная! от скуки, безделья. Напала тоске чушка немала, песня. Как тоска злая на сердце залегала, песня. Пей - тоска пройдет! Хлеба ни куска, везде тоска (приб. а хлеба край, и под елью рай). Такая припала тоска, что не выпустил бы из рук куска!» [5, с.580].

Рассмотрим ассоциативно-образные представления концепта «Тоска», выраженные в иллюстративных примерах данной и других, представленных статей современных филологических словарей.

При анализе дефиниционной и иллюстративной частей словарной статьи, обращает на себя внимание четко выраженная корреляция данного концепта и его синонимов с понятиями «душа».

Языковые примеры, в том числе и художественные, размещенные в соответствующих словарных статьях, со всей очевидностью показывают место нахождения и переживания отмеченной эмоции. Этот выявленный факт согласуется с наблюдениями ученых, сделавших на материале разных языков (в сопоставлении с русским) вывод о том, что понятия души и сердца образуют базисную ценностную величину в русской языковой картине мира: «центральное положение в русской языковой картине мира занимает душа, которая соединяет в себе свойства материального и идеального, интеллектуального и эмоционального» [6, с.19]. Эти два слова - душа и тоска - часто появляются вместе, как будто один концепт влечет за собой другой. «Тоска – боль в сердце» (тоска сжимает, давит, теснит сердце, душу, грудь; «На сердце легла печаль-тоска» [Неверов]; «Дома мне мучительно тяжело! Как только прячется солнце, душу мою начинает давить тоска» [Чехов]). Анна Вежбицкая пишет о том, что в наиболее полной мере особенности русского национального характера раскрываются и отражаются в трех уникальных понятиях русской культуры. Это – душа, судьба и тоска, которые постоянно возникают в повседневном речевом общении и к которым неоднократно возвращается русская литература [7, с.33]. В своей работе исследователь разлагает этот концепт на следующие семантические составляющие: осознание отсутствия чего-то или кого-то очень важного или дорогого; сильное желание преодолеть это отсутствие; осознание непреодолимости этой преграды и, как следствие, разочарование и уныние, нежелание ничего предпринимать по этому поводу.

Следующая представленная семантическая группа – «Соматическое выражение эмоций» (тоска в глазах, во взгляде у кого-н.;

на его лице отразилась печаль; горе оставило глубокие следы на его лице; Тоска проявляется на лице, в голосе, во взгляде). Для человека, пребывающего в состоянии тоски, характерен также такой признак, как слезы. В русских толковых словарях имеет место семантическая группа «тоска – это смерть» (предсмертная тоска; смертельная, смертная тоска; с тоски, от тоски пропасть, умереть; «Пропаду от тоски я и лени» [Фет]).

Также были выделены следующие семантические группы: «Градация эмоций тоски» (шумная радость — тихая грусть; глубокая печаль; тихая печаль; «Поглощение человека эмоцией» («Князь печально отвечает: «Грусть-тоска меня съедает» [Пушкин]; «...И тоска неотступно грызла его» [Коптяева]). Эмоция печали ассоциируется с тяжелым грузом, ношей – «Пала грусть-тоска тяжелая/на кручинную головушку» [Кольцов]; Это признак часто отмечают психологи: «человек, испытывающий эмоцию тоски, может сказать, что у него «тяжело на сердце». Но это чувство тяжести повсеместно – мы ощущаем тяжесть в лице, в груди, в конечностях, это ощущение разливается по всему телу, словно вся тяжесть мира взвалена на наши плечи» (2, с. 217).

По нашему мнению, важным культурологическим фактом являются понятия, представленные в семантической группе «Цветовая характеристика эмоции» (тоска зелёная; «темное уныние» [Горький]). Не менее релевантна группа «Причины появления эмоции» в русском языке (грусть о доме, о родных; тоска по родине обращается иногда в телесную болезнь, с изнурительной лихорадкой; мать по сыну, а жена по мужу тоскует).

Следовательно, представляется возможным выделить три основные семантические группы, отражающие концепт «тоска»: томление, ожидание, сильное желание чего-то; эмоциональное напряжение, связанное с интенсивностью такого желания. Вторая группа актуализирует значения отрицательных эмоций - грусти, печали из-за недостижимости желаемого; а также значение тяжести и душевной боли. Третья группа акцентирует внимание на таких компонентах значения тоски, как уныние и скука.

Концепт «тоска» значим для психологии русской культуры, изучение национальных концептов типа «тоска» помогает высветить особенности семантического наполнения того или иного концепта, обеспечивая широкое поле для исследований в области лингвокультурологии.

## Литература

1. **Нерознак В.П.** От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Межвуз. сб. науч. тр./ В.П. Нерознак – Омск: изд-во ОмГПУ, 1998. – С. 80–85 2. **Изард К.Э.** Психология эмоций / К.Э.Изард, Перев. с англ. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 464 с. 3. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка. 2-е изд., испр. и допол. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова–

М.: Азъ, 1995. – 928 с. 4. **Словарь современного русского литературного языка.** В 17 т. – М.:–Л.: АН СССР, 1950- 1965. 5. **Даль В.И.** Толковый словарь живого Великорусского языка / В.И. Даль М.: изд-во: «Русский язык»,2002.-683с. 6. **Шмелев, А.Д.** Русская языковая модель мира: Материалы к словарю / А.Д. Шмелев – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 224 с. 7. **Вежбицкая, А.** Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Рус. словари, 1997. – 416 с.

The article is devoted to the emotional concept that sometimes has difficulties in lexicographic explanation. The representation of the emotional concept and the analysis of its entry in Russian explanatory dictionaries allow to single out the system of cultural values of the people who speak the language.

*Key words:* concept, emotional concept, entry.

УДК 811.111'276.3

**С.Н. Гришак**

### **СЕКСИЗМ ЯК ПРОЯВ ГЕНДЕРНИХ АСИМЕТРИЙ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Гармонійний розвиток сучасного суспільства неможливий без гармонізації соціальних відносин представників двох основних спільнот цього суспільства – чоловіків і жінок, які мають бути рівними по значущості та цінності, незважаючи на їх несхожість, та створювати єдине ціле, доповнюючи одне одного.

Але сучасне суспільство інакше конструє соціальне взаємне доповнення статей, віддаючи перевагу одній статі над іншою. Відносини чоловіків і жінок у сучасному соціумі, таким чином, уявляють собою відносини нерівних за статусом соціальних груп, які зводяться до ієрархії з чоловічим домінуванням і жіночим підпорядкуванням. Не викликає сумніву, що у світі має місце гендерна асиметрія статей.,

Поява гендерних досліджень як принципово нового методологічного підходу до вивчення гендерних відносин, дало поштовх розвитку ідей про культурну детермінованість статі, доводячи, що відмінності статей, які традиційно вважалися «природними», мають не біологічне, а соціальне підґрунтя, і конструюються ці відмінності в суспільстві через вплив соціальних інститутів, норм і культурних установок. Гендерна теорія підходить з інших позицій до проблеми диференціації статей, наголошуючи, що не стільки важливий сам факт біологічних і соціальних відмінностей, скільки їх соціокультурна інтерпретація та оцінка, а також будівництво владної системи на основі цих відмінностей [1, с.28]. Важливим елементом конструювання гендерних відмінностей стає протиставлення «чоловічого» та «жіночого»

і підпорядкування жіночого начала чоловічому. Таким чином, в основу гендерних досліджень покладено не тільки вивчення різниці в статусах і ролях чоловіків і жінок, але й аналіз влади та домінування, що встановлює суспільство шляхом гендерної диференціації.

Ставлення суспільства до чоловіків і жінок знаходить відображення у мові, яка відзеркалює особливості ціннісної картини світу мовного співтовариства. Мова є не тільки відображенням реальності, традицій суспільного життя, вона також диктує певні стереотипи, нав'язує моделі поведінки та оцінку дійсності, виконуючи когнітивну функцію. За словами Д. Спендер, «язык не нейтрален. Это не просто транспортное средство, которое перевозит наши мысли. По своей сути - это устройство, их формирующее, это программа для умственной деятельности» [2, с.776]. Аналіз різноманітних текстів дозволив виявити, що чоловік асоціюється із суспільством у цілому, тоді як жінка – ніколи. У результаті подібної асиметрії чоловік виступає як ціле, а жінка як окреме, специфічне. Асиметрія лінгвістичних структур встановлює не «рівність у відмінностях», а гендерну ієрархію [2].

Дослідники вивчення гендеру доводять, що мова фіксує картину світу з чоловічої точки зору, мова не тільки антропоцентрична (орієнтована на людину), мова андроцентрична (орієнтована на чоловіка): мова відтворює картину світу від чоловічої особистості, з точки зору чоловічої перспективи, де жіноче виступає в ролі Іншого/Іншої, або зовсім ігнорується. Тому цілком закономірним наслідком є репрезентація в мові світу, орієнтованого на чоловіків, про що і свідчать існуючі в мові гендерні асиметрії.

Вивченням проблеми гендерних відносин у мові, дискримінаційними за своїм характером, займаються як зарубіжні (Р.Лакофф, Л. Ірігаре, К.Мишар-Маршаль, К.Рибері, Д.Спендер, А. Кіріліна та ін.), так і вітчизняні дослідники (О. Бессонова, О. Горошко, Г. Емірсуїнова, В. П'яст, В. Потапов, Л. Синельникова та ін.).

Дослідження існуючих нерівних гендерних відносин обумовлює осмислення соціальних перетворень у суспільстві. Лінгвістика стає однією з головних галузей, де використовуються гендерні методики, бо становище суспільства якнайкраще висвітлюють саме мовні структури. Хоча гендер не є лінгвістичною категорією, тим не менш мова та мовна поведінка індивідів можуть бути проаналізовані з точки зору відображення в них соціальних гендерних відносин.

Ревізіонний підхід до таких концептів, як влада та мова призводить до виникнення у зарубіжній лінгвістиці в кінці 60-х років ХХ ст. гендерологічного напрямку, який отримав назву феміністична критика мови або феміністична лінгвістика, й який вивчав, з однієї сторони, зафіксовані в мові стереотипи фемінності і маскулітності, а також гендерні асиметрії, а з іншої – особливості мовної поведінки чоловіків і жінок.

Феміністична лінгвістика піддала критиці англійську мову за її андроцентризм, а також звинуватила за наявність сексизму, тобто дискримінації за ознакою статі, яка була націлена проти жінок. У своєму дисертаційному дослідженні Г. Емірсуїнова відзначає, що феміністична лінгвістика «розглядає англійську мову як маскулінізований, андроцентричний, патріархатний феномен, у системі якого немає місця жінкам» [3, с.5].

Першим твором феміністичної критики мови стала видана в США у 1973 р. робота Р. Лакофф «Язык и место женщины» (R. Lakoff «Language and Woman's Place»), в якій авторка доводить існування андроцентризму у мові та відтворення збиткового образу жінки в мовній картині світу.

Представниці феміністичного напрямку стверджували, що стать є визначальною в процесі комунікації, і намагалися не тільки викрити патріархатність у мові, яка виявлялася через наявність сексистських виразів, але й подолати цей сексизм, реформуючи англійську мову.

У даній статті ми зосередимо увагу на виявленні фактів гендерної асиметрії в англійській мові, які сприяють відтворенню сексизму та відображають мовну дискримінацію жінок.

Англійськими дослідниками в рамках напрямку критичного аналізу гендерних ідеологій або сексизма в мові (англ.: gender-based ideologies or sexism in language), головною проблемою визначалася нерівність біологічних статей у західному суспільстві. На конкретному мовленнєвому матеріалі ними було простежено відтворення факту соціальної нерівності жінок – у порівнянні з чоловіками - у системі англійської мови (словнику, граматиці тощо) і суспільній мовній практиці [5].

Феміністки стверджували, що мова є не природним, а культурним феноменом, який залежить від певного суспільства та певної історичної епохи, вони наголошували на «природі мови як скрізь соціалізованого явища». Доречними будуть слова Г. Емірсуїнової про те, що «мова в сприйнятті фемінізму – не просто зумовлена суспільством, а є, власне, життям того суспільства, де вона функціонує» [3, с.5], і в такій якості, вважали дослідниці, її можна не тільки піддати критиці, але й змінити.

Як альтернативу існуючому в західному суспільстві мовному узусу вони пропонували феміністичну мовну реформу (англ.: gender-based language planning), орієнтовану на лінгвістичне вирішення проблеми нерівності біологічних статей. Прибічники мовної реформи переслідували наступні цілі: «1) сделать женщин более заметными в языке (англ.: feminisation or gender specification), 2) снять гендерную релевантность форм (англ.: gender abstraction), 3) сделать гендерное присутствие в языке менее явным (англ.: gender neutralisation)» [5].

Одним із головних об'єктів феміністичної критики став лексикон мови, зокрема англійської, бо саме в ній якнайчіткіше відображені негативні дефініції відносно жінок. Ідеологи фемінізму вважали, що

словарний склад і граматичний устрій англійської мови недобрим чином впливають на свідомість людей, які розмовляють цією мовою, бо гендерно-марковані одиниці мови вказують на приналежність особистості до чоловічої (тобто сильної) або жіночої (тобто слабкої) статі, що в результаті може дискримінувати жінок, ставити їх у невідгдане становище. Такі гендерно-марковані слова в рамках феміністичної лінгвістики набули статус *Sexists Words*, а сама англійська мова – статус *The Sexist Language*.

Гендерні ознаки фіксувались на різних рівнях мови, виявляючи її андроцентризм та існування сексистських тенденцій по відношенню до жіночої статі. Дослідження, що проводилися феміністськими дослідницями в області англійської мови, довели, що:

- в англійській мові збігаються поняття «чоловік» і «людина», які визначаються єдиним словом *man* у значеннях “a person of either sex”: *Every man is an architect of his fortune (proverb)*. (Кожна людина будівник своєї долі); або “people in general”: *Man has always dreamed of being able to fly (Людина завжди мріяла про можливість літати)*;

- іменники жіночого роду як правило є утвореними від чоловічих, а не навпаки. Були виявлені деривати, які мають гендерно-маркований словоутворюючий суфікс: *waiter-waitress*, *hero-heroine*, *actor – actress*, *host – hostess*;

- багато композитів англійської мови утворені за допомогою слова *man*: *mankind*, *man-made*, *manhunt* etc. Навіть слово *woman* в англійській мові є похідним від слова *man*;

- лексичні засоби, які описують жінок та їх якості, мають здебільшого негативну оцінку. Наприклад, неохайність – якість, притамана обом статям – частіше призначена жінкам: *slut*, *sluttern*, *tramp*, *drab*, *dowdy*, *raggle*, *tail*, *trollop*;

- використання чоловічого визначення щодо референта-жінки підвищує її статус, а номінація чоловіка жіночим визначенням, навпаки, має негативну оцінку. Аналіз, зроблений на матеріалі англійських і американських дослідників, доводить, що «концептуальное пространство положительных оценочных признаков у референтов мужского рода значительно больше, чем концептуальное пространство атрибутивных признаков у референтов женского рода. По этой причине в тех случаях, когда необходимо отрицательно охарактеризовать референта с мужскими признаками, часто прибегают к переносу оценочных признаков, стереотипно приписываемых женщине. Если оценочные признаки, стереотипно закрепленные за референтом-женщиной, переносятся на референта-мужчину, то чаще всего наблюдается снижение негативных эмоциональных оценок» [4, с.249];

- іменники чоловічого роду використовуються неспецифічно, тобто для визначення особистості будь-якої статі діє механізм «включеності» в граматичний чоловічий рід. Мова віддає перевагу чоловічим формам для визначення особи будь-якої статі або групи

особистостей різної статі. Так, якщо на увазі мається *teacher-men* або *teacher-women*, достатньо буде сказати *teachers*. Таким чином, у відповідності з феміністською критикою мови, в більшості випадків жінки ігноруються зовсім;

- узгодження на синтаксичному рівні відбувається за формою граматичного роду відповідної частини мови, а не відповідно до дійсної статі референта: *If a man wants to be rich, he must work hard. He laughs best who laughs last (proverbs). An architect should consider all factors when he starts a new project ; Everything comes to him who knows how to wait;*

- існуючі в мові фразеологізми мають яскраво виражену спрямованість на домінуючі позиції чоловіків: «*Men are the stronger sex. Men should be bosses and women should work for them. A woman's place is in the home. It's a man's world*». У перекладі з англійської мови дані фразеологізми означають наступне: «*Чоловіки – це сильна стаття. Чоловіки мають бути господарями, а жінки повинні підкорятися їм. Місце жінки – вдома. Це чоловічий світ (світ людини)*»;

- часто слова, які містять ознаки чоловічого роду, мають престижний статус, і слугують основою для утворення складних слів і словосполучень: *mankind, brotherhood, Irishman, Frenchman, Scotsman, spokesman, fraternity, fellowship* (у перекладі з англійської вони означають: *людство, братство, ірландець, шотландець, француз, оратор, братство, співдружність*). На думку ідеологів фемінізму, це обмежує когнітивну діяльність жінок, відлучаючи її від сфер політики, спорту, освіти тощо;

- багато нейтральних слів набули негативні сексуальні оцінки у зв'язку з відношенням до жінки тільки як об'єкту сексуальних стосунків *tart, slut, harlot, mistress, housewife, lover*. Тобто, вважають феміністки, мова відображає пуританську традицію, яка знищила усілякі інші відносини між чоловіком і жінкою, окрім шлюбних [3; 4; 5].

Підтверджуючи всі вище перелічені факти, цікавими стають висновки М. Хеллінгер, яка вважає, що дискримінація в мові виявляється в трьох головних формах: 1) ігноруванні; 2) стереотипізації; 3) недооцінці, знеціненні [6, с.92].

**Ігнорування** має місце в тих випадках, коли форми одного роду, як правило, чоловічого, використовуються для позначення людини взагалі, тобто в узагальнено-родовому значенні або по відношенню до гендерно-невизначеного об'єкту, чия гендерна ідентичність невідома.

Відповідно до англійської мови це відноситься до слова *man* і семантичних (смыслових) його еквівалентів: *mankind, human* тощо.

Подібна форма ігнорування характерна для тих випадків, коли іменником чоловічого роду позначаються, по суті, обидва гендера, тобто коли слово може уживатися у формі як чоловічого, так і жіночого роду, але для позначення узагальнено-родового живого, проте, прийнято використовувати чоловічий рід: *Everybody must know it. (Кожний повинен знати це)*.

**Стереотипізація** як форма гендерної лінгвістичної дискримінації має три способи:

*Перший спосіб стереотипізації.* Полягає в тому, що сучасна мова представляє жіночі якості маркірованими по відношенню до загальноприйнятих норм (переважно чоловічих, по суті), похідними від них, вторинними, і тим самим інституалізує гендерні стереотипи в суспільній свідомості. Наприклад, *doctor* (нейтральне) – *woman-doctor* (маркіроване); *actor* (первинне) – *actress* (похідне).

*Другий спосіб стереотипізації.* Полягає в створенні засобами мови образу жінки і чоловіка, типового для даної культури, іншими словами, відбувається гендерна стереотипізація за допомогою вживання стигматичних гендерних моделей (гендерних лейблов). Наприклад, *Politeness is an attribute of a gentleman / Every woman should learn to cook*. На відміну від жінки, чоловік присутній в контекстах, що відносяться до більшого числа семантичних сфер, і представлений як людина, що живе в світі змагання: *He has no chance of winning / He was not satisfied until he had crushed his enemies completely*.

*Третій спосіб стереотипізації* пов'язаний з традиційним лінгвістичним контекстом, в якому, як правило, уживаються слова семантичного поля «жінка». Мова йде про такі клішовані вирази, в яких зображення жінок як таких, що мають підлеглий по відношенню до чоловічого статус створюється, головним чином, за рахунок певного порядку слів при перерахуванні представників гендерних ролей і інших соціальних ролей (*husband, wife and children*). Вживання таких виразів фіксує в мовній свідомості образ жінки як маргінального, збиткового соціального індивіда, що не має самостійного значення поза традиційними для неї сферами існування. У подібних асоціативних рядах сприйняття соціумом жінки обмежується контекстом сім'ї і материнства, що редукує соціальні функції жінки, нівелює її особистісний аспект.

**Недооцінка, знецінення** як форма гендерної лінгвістичної дискримінації має декілька різновидів:

1. *Патерналістське, протекційне* відношення до жінки, підкреслення її залежності, другорядності.

2. *Тривіалізація і деперсоналізація* - відносяться як до жінок, так і до чоловіків, і особливо характерні для фольклору, так званої народної мудрості, яка має особливо сильний вплив на свідомість людини в плані закріплення гендерних стереотипів: *When an ass climbs a ladder, we may find wisdom in a woman. He that has a wife has a master. What is sauce for the goose is sauce for the gander;*

3. *Еротизація, споживче відношення* до жінки, зображення її як сексуального об'єкту. Прикладом лінгвістичного знецінення жінки є, на думку дослідників, додання гастрономічних коннотацій словам, що номінують особ жіночої статі: *sweet woman, candy, peach ets.* [6].

Досліджуючи словарний склад, феміністська лінгвістка Д.Камерон відмітила, що в англійській мові існує 220 слів, які

характеризують жінку легкої поведінки, тоді як для чоловіків їх зареєстровано в 10 разів менше. Отримані дані, які викривали явну диспропорцію, дозволили дійти висновку, що «сексистський імідж» жінки в мові представлений набагато яскравіше чоловічого [4, с.254].

Ще одна сфера, в якій явно виражений мовний сексизм – це назви професій. В більшості з них в англійській мові наявна частина – *man*, тобто, у буквальному перекладі “чоловік”. Це зумовлене двома причинами: по-перше, тривалий час більшість професій, які приносили заробіток, були чоловічими, а по-друге, в багатьох європейських мовах слово на позначення чоловіка і людини було одне. Тому вважалося, що навіть якщо жінка і займається цією роботою, її можна називати тим самим словом, що і чоловіка: *chairman* (голова), *spokesman* (делегат), *cameraman* (оператор), *fireman* (пожежник) тощо. В англійській мові найменування більшості професій взагалі не передбачають жіночого варіанту. Для того, щоб позначити жінку в даній професії, необхідно удаватися до різних допоміжних слів: *lady-professor*, *medicine women*, *she-doctor*. Взагалі, мова немов чинить опір впровадженню жіночих позначень професій, підкреслюючи, що професійна сфера - взагалі не справа жінок.

Так, проведені дослідження словарного складу в словнику Вебстера дозволили виявити, що в ньому вжито 517 назв професій з ознаками двох статей, 385 з ознаками тільки чоловічого роду і 132 з ознаками жіночого роду. Пояснення цієї диспропорції дослідник бачить в особливостях розділення професійної діяльності, що історично склалися, де чоловікам належить незаперечна першість. Крім того, чоловіки дали назви багатьом професіям, які тепер використовуються в мові, саме тому на п'ять чоловічих професій доводиться одна жіноча [4, с.247-248].

Таким чином, усі вищеозначені факти дозволяють стверджувати, що феміністність і маскуліністність в англійській мові протиставлені один одному як у якісному (позитивна та негативна оцінки), так і в кількісному (домінування чоловічого як загальнолюдського) співвідношенні, що, доводить наявність гендерних асиметрій, і як їх наслідок – відтворення сексизму в мові. Дослідження гендерних асиметрій мови сприяло глибшому вивченню, а в деяких випадках і перегляду, словотворчої і номінативної систем мови. Завдяки досягненням феміністичної лінгвістики стало можливим жінкам «інакше побачити» себе через мову, подолати деяку чоловічу асиметрію і домінантність в англійській мові.

## Література

1. **Воронина О.** Теоретико-методологические основы гендерных исследований / О. Воронина // Теория и методология гендерных исследований: [Курс лекций]; под общ. ред. О.А.Ворониной. – М.: МЦГИ – МВШСЭН-МФФ, 2001. – С.13-106. 2. **Спендер Д.** Мужчина создал язык / Д.Спендер и др.] // Введение в гендерные исследования: [Ч II:

Хрестоматія]; под ред. С.В. Жеребкина. – Харьков: ХЦГИ, 2001; Спб.: Алетейя, 2001. – С. 774-783. **3. Емірсуїнова Г.І.** Лексикон сучасного фемінізму (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук: спец. 10.02.04 – германські мови / Г.І. Емірсуїнова – Київ, 2003. – 20 с. **4. Горошко Е.** Гендерная проблематика в языкознании / [Е. Горошко и др.] // Введение в гендерные исследования: [Ч. I. Учебное пособие]; под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя 2001. – С. 238-277. ISBN 5-89329-397-5 **5. Двигунинова Г.С.** Язык, речь, коммуникативное поведение индивидов в призме англоязычных гендерных исследований / Г.С. Двигунинова // Международная научная конференция «Изменяющийся мир». – Пермь. – 12-17 ноября, 2001. - [материалы: электронный ресурс]: language.psu.ru/bin/view.cgi?art=0056{=rus – 26к **6. Хеллингер М.** Контрастивная феминистская лингвистика / [М.Хеллингер и др.] // Феминизм и гендерные исследования: [Хрестоматія]; под общей ред. В.И. Успенской. – Тверь, 1999. - С. 91-98.

In the article the problem of formation of gender asymmetry is examined in modern English, and as the result is a presence of linguistic sexism. It is well-proven that feminine and masculine match against each other, in high-quality (positive and negative estimation) and in quantitative (prevailing masculine as common to all mankind) correlation.

*Keywords:* sexism, gender asymmetry, men's dominance, women's subordination, feminist linguistics, androcentrism, femininity and masculinity.

УДК 811.161.2'282.2 (477.6)

**С.В. Дегтярьова**

### **ЛІНГВАЛЬНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ ЧИННИКИ ФОРМАЛЬНОЇ ВАРІАТИВНОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ СХІДНОСЛОБОЖАНСЬКИХ ГОВІРКАХ**

Варіативність, як відомо, є однією з фундаментальних іманентних властивостей кожної людської мови, необхідною для забезпечення повноцінного спілкування між людьми, мислення і об'єктивації навколишньої дійсності [1, с. 3]. Що ж стосується говорів, які функціонують здебільшого тільки в усній формі й не мають кодифікованої норми, то їм порівняно з літературною мовою властивий узагалі дуже високий ступінь варіативності.

Уважаємо за доцільне дослідити та визначити основні лінгвальні та екстралінгвальні чинники формальної варіативності в українських східнослобожанських говірках, бо саме слобожанський говір до певної міри ліг в основу української літературної мови, а по-друге, формальна варіативність лексики цих говірок розглядається з точки зору статистики та

типології, які висвітлюють зв'язок та відповідність фонетичних та морфологічних явищ тенденціям розвитку норм сучасної української літературної мови.

Українські говори поділяються на старожитні та новостворені, що вносить, у свою чергу, суттєві відмінності у варіативність говірок. У старожитніх говорах переважають моносистемні варіанти, тобто варіанти, що розвинулись на основі елементів тієї самої системи, а в новостворених говорах – варіанти є полісистемними, привнесеними з різних систем. Відмінності між старожитніми й новожитніми українськими говорами пояснюється значною мірою тією обставиною, що формування новостворених говірок почалося тоді (XVI – XVII ст.), коли складання основних діалектних груп української мови на старожитній території вже в основному закінчилось. Українські східнослобожанські говірки належать до новостворених говірок, дослідження яких свідчать про те, що їх розвиток на території пізнього заселення відбувся в умовах широкого розвитку різних форм міждіалектного (і міжмовного) контактування і визначався складною сукупністю мовних і позамовних чинників. До перших варто віднести ступінь лінгвістичної близькості (відповідно віддаленості) контактуючих переселенських говірок, характер їх відношення до материнських говірок і літературної мови, відповідність чи невідповідність тенденцій їх розвитку основним тенденціям розвитку літературної мови. Серед позамовних чинників на перше місце висуваються такі, як час переселення (до утворення основних діалектних угруповань на старожитній території чи після, загальна тривалість сумісного проживання представників різних говірок на новозаселеній території), особливості переселення (примусове офіційне чи масове, стихійне чи спорадичне й індивідуальне тощо), соціально-історичні умови...

Що стосується українських новостворених говірок, то в більшості випадків діалектологи й історики мови мають змогу з'ясувати роль у їх формуванні перерахованих вище мовних і позамовних чинників, оскільки історія колонізації Лівобережжя і Півдня України добре висвітлена вітчизняними ученими (І.Г.Матвіяс, В.Г.Кузема, В.А.Чабаненко, Б.А.Шарпило та ін.).

Дослідження говірок східної Слобожанщини й історії її заселення виявило, що на східній Слобожанщині переважав полтавсько-слобожанський колонізаційний елемент при наявності значного шару переселенців із східної Чернігівщини. Тісні й дружні стосунки протягом усієї історії заселення Слобожанщини, особливо східної, українських переселенців з російськими в різних сферах життя (господарство, культура, побут ін.) знайшли відображення і в характері слобожанських говірок, насамперед у лексиці.

Своєрідність протікання мовних процесів у новостворених говорах, у свою чергу, виявилась у лексикалізованому характері багатьох фонетичних і граматичних явищ.

Серед фонетичних ознак зазначаємо такі:

- етимологічні [o], [e] в новозакритих складах як у наголошеній, так і в ненаголошеній позиціях заступаються [i], перед яким звичайно пом'якшуються попередні приголосні, включаючи й випадки перед [i] (< [o]) : *ст'іл, сл'ів, 'ос'ін', ш'іст'* та інші;

- відповідно до давнього [\*ǣ] у всіх позиціях виступає [i] : *л'іс, с'н'іг, б'і'да* та інші;

- фонема [a] будь-якого походження зберігається, зокрема відповідно до давнього [e.] послідовно виступає [a] з пом'якшенням попереднього приголосного: *п'ят', п'я'ти, 'дес'ат', 'плем'я, 'міс'ац'* та інші.

- ненаголошені [e], [и] зближуються у вимові і реалізуються як звуки [e<sup>н</sup>], [и<sup>с</sup>] : *се<sup>н</sup>'ло, ве<sup>с</sup>'на, же<sup>н</sup>'ве, ви<sup>с</sup>'ликиї, сти<sup>с</sup>'ни* та інші;

- ненаголошений [o] перед складом з наголошеним [y], [i] набирає більшого чи меншого відтінку [y], іншими словами зазнає помірною "укання": *го<sup>н</sup>'лубка, зо<sup>н</sup>'зул'а, мо<sup>н</sup>'ју, то<sup>н</sup>'бі, хо<sup>н</sup>'д'ім* та інші;

- дзвінкі приголосні в кінці слів і всередині перед глухими, як правило, зберігають свою дзвінкість : *дуб, д'ід, важ'киї, 'д'іжка, го'род* та інші;

- розрізняються фонemi [p], [p'], хоча у кінці слів і складів переважно вимовляється лише твердий [p] : *р'ас'ниї, зо'р'а, 'гірко, 'з'ірка* та інші;

- наявність подовжених м'яких приголосних перед закінченням – а в іменниках середнього роду : *'з'іл':а, ве'с'іл':а* та інші;

- вставний [л] після губних у дієслівних формах 1-ої особи однини та 3-ої особи множини теперішнього і простого майбутнього часу : *лов'л'у - 'ловл'ат', роб'л'у - 'робл'ат'* та інші;

- звукосполюки [ги], [ки], [хи] (*бе<sup>н</sup>'ре<sup>н</sup>'ги, з'ір'ки, же<sup>н</sup>'не<sup>н</sup>'хи*), звукосполюки [ри], [ли] відповідно до давніх звукосполук [р̄], [л̄], [р̄], [л̄] (*кри'вавиї, блиск*).

Серед морфологічних ознак виділяємо такі:

- іменники жіночого роду та узгоджувані з ними прикметники і деякі займенники в ор.відмінку однини мають закінчення - оју, - еју (*ш'колоју, зе<sup>н</sup>'м'леју* та інші);

- іменники типу *'л'уди, 'гос'т'і* в род.відмінку множини мають закінчення – ей (*л'у'деї, гос'теї*);

- у дав., місц. відмінках однини іменники чоловічого роду мають закінчення – ові, - еві (*б'ратов'і, ко'нев'і*);

- в іменниках I відміни м'якої групи в дав. і місц. відмінках однини і в іменниках II відміни м'якої групи в місц. відмінку однини виступає закінчення – і (*на зе<sup>н</sup>'м'л'і, на ко'н'і, на 'сонц'і* та інші);

- наявність досить чіткого розрізнення між прикметниками твердої і м'якої груп : *'гарниї, 'син'ії, 'добриї, 'л'ітн'ії* та інші;

- використання форм предметно-особового займенника чоловічого й середнього роду з прийменниками без приставного [н] : *за 'јого, до*

'jogo;

- наявність подвійного закінчення - **ти** або - **ть** в інфінітиві :  
*но'сити* - 'носит', *во'зити* - 'возит' та інші;

- дієслова I дієвідміни в 1-ій особі однини теперішнього часу мають форми без чергування [д], [т], [з], [с] з відповідними шиплячими :  
*хо'д'у*, *но'с'у*, *во'з'у* та інші;

- наявність усічених (стягнених) форм у дієслів I дієвідміни колишнього III класу в 3-ій особі однини теперішнього часу : *гра*, *зна*, *зби'ра* та інші;

- дієслова II дієвідміни в 3-ій особі однини теперішнього часу, якщо наголос падає не на закінчення, мають форми з втраченим кінцевим [т]: *'ходе*, *'носе*, *'возе* та інші;

- наявність м'якого [т'] у закінченні дієслівних форм 3-ої особи однини і множини теперішнього часу і 2-ої особи множини наказового способу : *бі'жит'*, *кри'чит'*, *бі'жат'*, *кри'чат'* та інші.

Зазначивши риси східнословобожанських говірок, що є спільними з південно-східними говорами, визначимо риси, притаманні лише східнословобожанським говіркам і виступають їх найважливішими ознаками.

Фонетичні риси:

- сильне "укання" та "акання" : *пу'ожар*, *пу'лу'ниц'а*, *ра'бота*, *га'род* та інші;

- гіперичне "окання" (заступлення [у] на [о] ) : *о'пир*, *о'т'уг* та інші;

- пом'якшена вимова приголосних [д], [т], [з], [с], [ц], [л], [н] перед [і], не беручи до уваги його походження : *ц'і'на*, *л'і'пити*, *'с'іно*, *'т'істо* та інші;

- [мн] замість [мј] : *м'н'асо*, *с'ім'н'а*, *'памн'ат'*, *м'н'ата* та інші.

Морфологічні ознаки:

- іменники III відміни у родовому відмінку однини мають паралельні закінчення - **і**, - **и** : *'радос'т'і* - *'радости*, *'шерс'т'і* - *'шерсти* та інші;

- заступлення [з], [ц], [с] в іменників I відміни у давальному і місцевому відмінках однини перед закінченнями на [г], [к], [х] : *на 'полк'і*, *на но'г'і*, *у 'мух'і* та інші;

- прикметники твердої групи в називному та знахідному відмінках однини підрівняли свої форми під м'яку групу : *ба'зарн'іř*, *'с'ір'іř*, *ко'т'ач'іř* та інші;

- спорадичне вживання дієприслівників на - **а** : *хо'д'а*, *с'тоја*, *'сид'а* та інші.

Серед інтралінгвальних причин слід назвати такі:

1) історичний розвиток мови, унаслідок якого на певному етапі можуть співіснувати утворення різного часу виникнення, об'єднані спільним значенням [2, с.24]. На думку Пилиповича Т., саме розвиток мови є визначальним у виникненні варіантів [3, с.73];

- 2) структурно-формальна аналогія [4, с.56];
- 3) паралелізм окремих засобів мовної системи [2, с.26];
- 4) тенденція до милозвучності й економії артикуляційної енергії [4, с. 87];
- 5) нееквівалентність форми та змісту, що виникає внаслідок нерівномірного розвитку цих категорій [4, с.57];
- 6) різноманітність структурних потенцій мовної системи, а також її перебудова [4, с. 57];
- 7) прагнення до реалізації диференційних ознак фонем у позиційних умовах наголошених і ненаголошених складів та тенденція до полегшення вимови [4, с. 58];
- 8) нерівномірність темпів розвитку різних структурних елементів мови – фонем, слів і речень [5, с. 64].

М.Кочерган, досліджуючи зміни у мові, виділяє такі суперечності, що їх зумовлюють:

- антиномія позначувального і позначуваного;
- антиномія норми і системи;
- антиномія мовця і слухача;
- антиномія інформаційної та експресивної функції мови;
- антиномія коду і тексту [6, с. 74].

Г.Торсуєв вважає, що причинами саме фонетичного варіювання є:

- 1) будова органів мовлення;
- 2) системні взаємовідношення звукових одиниць у мовленні;
- 3) стилістичний аспект.

Причинами виникнення варіантів у говорах О.Блінова [7, с. 102] вважає взаємодію діалекту з літературною мовою та іншодіалектним оточенням, здатність говорів продукувати численні новотвори та зберігати архаїзми тощо.

До **екстралінгвальних причин** науковці відносять:

- 1) розвиток суспільства, а саме: науково-технічний, розвиток духовної та матеріальної культури [4, с. 56];
- 2) контактування мов [4, с. 56];
- 3) взаємодію літературної мови та територіальних діалектів [4, с. 57]; але, на нашу думку, слід зауважити, що не всі мовознавці, указуючи на взаємодію елементів літературної мови з елементами живої народної мови як на причину виникнення словотвірних варіантів, не вважають її зовнішньою [2, с. 34];
- 4) мовну політику суспільства;
- 5) індивідуальну художню мовотворчість;
- 6) мовну традицію;
- 7) ізоляцію конкретної мови або діалекту, її (його) спеціалізоване використання, наприклад, із ритуальною метою.

Для того, щоб виділити ареал, необхідно:

- 1) урахувати відмінності у вживанні лексем відповідної семи;

2) звернути увагу на функціональну активність лексем, які репрезентують ту чи іншу сему в межах окремого ареалу;

3) з'ясувати наявність лексем, які не вживаються регулярно у мовленні того чи іншого ареалу;

4) зафіксувати функціонування лексичних дублетів.

Отже, увага дослідників зосереджена головним чином на інтралінгвальних причинах появи варіантів у мові, яким надається першорядне значення. Без сумніву, такі чинники посідають важливе місце в ієрархії мовних змін. Проте не варто оминати і зовнішньосистемні чинники, що тісно пов'язані з внутрішньосистемними механізмами. Серед інтра- та екстралінгвальних чинників неможливо визначити головний, оскільки йдеться про комбінований вплив на систему та структуру мови. Саме комплексне дослідження причин появи варіантів у діалектній мові дасть змогу чіткіше окреслити внутрішні та зовнішні механізми мовних змін.

### Література

**1. Степанов Г.В.** К проблеме языкового варьирования: монографія / Г.В.Степанов. – М.: Наука, 1979. – 279с. **2. Семиряк В.Д.** Словотворчі варіанти в сучасній українській мові: Дис...канд. філол.наук: 10.02.02 / Валентина Дмитрівна Семиряк – Харків, 1973. – 213с. **3. Пилипович Т.П.** Словообразовательные варианты в современном белорусском языке : Автореферат дис... канд. филол. Наук / Пилипович Т.П. – Минск, 1987. – 17с. **4. Горбачевич К.С.** Вариантность слова и языковая норма: На материале современного русского языка: монографія / К.С.Горбачевич. – Л.: Наука, 1978. – 238с. **5. Селіванова О.О.** Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава.: Довкілля – К, 2006, 716с. **6. Кочерган М.П.** Загальне мовознавство: монографія / М.П.Кочерган. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 464с. **7. Блинова О.И.** Русская диалектология. Лексика: Учебное пособие. Ольга Іванівна Блінова. – Томск. Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 133с.

The article deals with lingual and extra lingual features of the formal variation of Ukrainian Eastern Slobozhanschhyna dialects. The author made an attempt to define and classify these features concerning Eastern Slobozhanschhyna dialects. Also the main principles of the formal variation of Ukrainian Eastern Slobozhanschhyna dialects as the dialects of new formation are depicted in the article.

*Key words:* Ukrainian Eastern Slobozhanschhyna dialects, principles of the formal variation of Ukrainian Eastern Slobozhanschhyna dialects, features of Eastern Slobozhanschhyna dialects.

---

А.С. Зеленько, О.Г. Тараненко

### **ЧОМУ МИ ВИВЧАЄМО ПОЧУТТЄВИЙ КОМПОНЕНТ МОВНОЇ ОДИНИЦІ?**

Названа стаття обґрунтовує написання дисертації на здобуття ученого ступеня кандидата філологічних наук, присвяченої аналізу почуттєвого компонента лексичного значення.

При цьому зважаємо на основоположне судження укладачів відомого збірника ВАК України про те, що у докторській дисертації розв'язується важлива загальнотеоретична проблема, а кандидатська присвячується частині такої проблеми.

Це робиться в аспекті розв'язку теми кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: «Структурно-семантичне дослідження лексичних одиниць та граматичних категорій, літературної мови та діалектного мовлення». Категоризація, чи структуралізація предметного компонента лексичного значення в основному уже розв'язана, що засвідчують численні дослідження русистів, україністів, зокрема й членів кафедри, співробітниками якої є автори цієї розвідки. Під цим кутом зору автори розвідки наголошують, що вони зосереджують свою увагу на дослідженні конотативного компонента лексичного значення мовної одиниці.

Один з авторів цієї статті у своїх численних публікаціях [4-6] виділяє два періоди у становленні семасіології, і саме другий пов'язує з дослідженням структури не просто лексичного значення, а саме вивченням його конотативного компонента. Не маючи достатніх підстав для віднесення до нього так званого етнографічного (культурологічного) компонента, обидва дослідники пов'язують номінативне значення з почуттєвим (емоційним) фоном. Беремо до уваги, що філолог пізнає емоцію (почуття) на основі вербалізованої повсякденно-побутової моделі світу в процесі опрацювання тлумачних словників та в процесі психологічних експериментів, а також художньої моделі світу на основі аналізу текстів художньої літератури. Реалізується таке дослідження у процесі структурно-семантичного аналізу з виділенням мікро-, мега- та макроструктурного рівнів. При цьому змінюємо природу психічного наповнення лексичного значення. Пов'язуємо це з підсвідомою орієнтацією семасіолога з оперування мисленням на свідомість, що підсумовує М.П. Кочерган у посібнику із загального мовознавства [7]. Таке підсвідоме оперування почуттєвим (емоційним) компонентом аналітично у вигляді категорії конотації витлумачується понятійно в останній монографії одного з авторів [4] та цілому ряді щойно надрукованих ним розвідок [5; 6].

До речі, увагу до втіленого приховано мовним знаком (найперше, словом) чи вираженого (найперше, номінативно) почуттєвого, емоційного мовною одиницею (частіше словом) пояснюємо заміною здавалося б лише ментального (мисленнєвого) значення слова насправді комплексним свідомісним свідомістю) значенням мовної одиниці. За нашою парадигмою, свідомість формується структурною взаємопроникністю ментального і почуттєвого компонентів лексичного значення (слова чи іншої одиниці). При цьому зважаємо на вже відзначену трикомпонентність мислення (наочно-дійового, конкретно-образного й понятійного) й різний характер буття почуттєвого та ментального у лексичному значенні.

Визнання взаємопроникності ментального й почуттєвого компонентів у лексичному значенні дає підстави розпочати визначення структури ментального й почуттєвого компонентів, їх співвідношення, розрізнення ядерних та маргінальних сем, виявлення ролі ментальних та почуттєвих сем.

Теоретичне дедуктивне осмислення взаємодії у структурі лексичного значення ментальних та почуттєвих сем має реалізуватись за допомогою квантитативних методик із залученням психолінгвістичного, асоціативного експерименту. Саме на це орієнтує В.В. Левицький [8]. Адже так чи інакше, уже визначення структури предметного (денотативного) компонента лексичного значення підштовхувало дослідника до підсвідомого оперування семами конотативного компонента; розпочате ж останніми роками дослідження почуттєвого компонента лексичного значення, штовхаючи до оперування ментальними семами, змушує аналізувати взаємодію сем першого й другого компонентів.

В.В. Левицький [8] квантитативну методику поєднав з компаративною парадигмою, то ми вважаємо за можливе це зробити, використовуючи когнітивну парадигму, зокрема її різновид – синергетичний детермінізм. При цьому враховуємо, що вербалізується почуттєвий чинник свідомості по-різному, найперше – лексемою. Маємо на увазі при цьому, що почуття є наслідком структуралізації елементарних бінарних емоцій (корисних, шкідливих, хороших, поганих, красивих, огидних у процесі їх напівусвідомлення за допомогою конкретно-образного мислення). Слід пам'ятати, що у мові функціонують й інші одиниці, в яких наявні також почуття (емоції). Вони експліцитні чи імпліцитні, виражаються словом чи виражаються й називаються мовною одиницею. Відповідно визначається лексична структура й структура предметного та конотативного компонентів. Також визначаються лексичні парадигми (концепти) повсякденно-побутової й художньої моделей світу (в останньої емоційно) на основі взаємозв'язку предметного і конотативного компонентів.

Уже визнана й визначена роль почуттєвого (емоційного) компонента у процесі формування свідомості, зокрема й різних типів

мислення досить обґрунтовано науковцями-психологами Росії та за рубежом. Доцільно згадати хоча б роботу Керол Е. Ізард [3], де йдеться що «теорія диференційованих емоцій й психоаналітична теорія сходяться в тім, що емоція за своєю природою – феномен свідомості», однак, на відміну від другої, перша вважає суб'єктивне переживання емоцій головним організуючим чинником свідомості й основою вибірковості й цілеспрямованості людського розуму. Емоція завжди свідома, але не завжди символізується, – на відміну від нижчих рівнів недиференційованого збудження, які можуть бути не тільки несимволізованими, але й неусвідомленими.

Відносно висока інформаційна специфічність емоцій порівняно з недиференційованим збудженням робить їх виключно важливими для адаптації та ефективності поведінки індивіда. Так, наприклад, «емоція інтересу забезпечує селективність сприйняття і спрямованість уваги, характерні для звичайних станів свідомості» [3, с. 83-84]. У книзі Дж. Брунера пізнання також визначається взаємодією цінності і потреби, відповідно ментального та почуттєвого, що засвідчує глава «Ценности и потребности как организующие факторы восприятия» [1, с. 15-80].

Та фактично чи не вперше цілком усвідомлено на взаємодії почуттєвого з ментальним у процесі свідомості наголошує генетик-психолог В.П. Ефроїмсон [2]. Читаємо з цього приводу: «В умовах, коли складалось людство, людські відносини, природний відбір створив та закріпив інстинкт великої моральної сили. Таким чином, почуття обов'язку й справедливості, що домінують у більшості людей, з'явились не чудом, не Божим втручанням – вони розвивались при визначальному впливі соціальних умов паралельно з відображенням протягом десятків тисяч поколінь – комплексом емоцій, настільки ж необхідних людству, як мова, як уміння користуватись знаряддями праці» [2, с. 25].

До ролі емоцій у пізнанні, у даному випадку у маркетингу, звертається німецький дослідник А. Трайндл [10]. На думку автора, не розум, а емоції формуються лімбічною системою [10, с. 12]. Беремо до уваги, що людина еволюційно переважає тварин функціонуванням підсвідомого, яке заміщає несвідоме. Підсвідоме реалізується впливом емоції, вона ж не формує дію, а змінює чи припиняє її діяння [10, с. 14]. Регулюючий вплив лімбічної системи виявляє себе більшою кількістю нейронних шляхів від неї до новіших ділянок кори головного мозку (неокортексу), ніж від кортексу до лімбічної системи [10, с. 15]. Зважаємо на те, що, наприклад, амігдала, яка відповідає за емоції страху, як система закріплює усі програми поведінки за мільйони років еволюції [10, с. 15]. Виявляється, емоційні реакції у корі головного мозку реалізуються відповідними молекулами (нейромедіаторами), що передають інформацію від клітини до клітини. Наприклад, злість супроводжується зростанням кількості адреналіну, страх – серотоніну і т.д.

Мабуть, логічним є, що В.В. Левицький у процесі аналізу

закономірностей та причин семантичних змін приходять до висновку, що визначальним чинником у семасіології постає емоційний [8, с. 330]. Додамо, що й когнітивіст-психолог Л.Р. Солсо [9, с. 544-547] визначає центр регулювання емоцій у мозку. Не вникаючи глибоко в будову головного мозку, обмежимося називанням мозочка біля основи мозку, що регулює моторні функції, та моторну пам'ять, гіпокампа, розташованого глибоко всередині обох півкуль мозку, що контролює нову інформацію і спрямовує її до кори мозку на постійне збереження після оцінки емоційного змісту, та кори головного мозку, яка бере участь у пізнавальній діяльності вищого порядку (мислення, розв'язку задач, запам'ятовуванні).

Отже, дисертант та його керівник цілком усвідомлюють важливість дослідження структуралізації почуттєвого компонента конотативного значення лексеми. На відміну від багатьох своїх попередників вони знають, що укладання автоматизованого тематичного (ідеографічного) тлумачного словника мови може бути реалізоване після пізнання конотативного компонента лексичного значення у процесі його семної структуралізації, закономірностей їх структурування. При цьому вони не забувають, що предметні й конотативні (почуттєві) семи у структурі лексичного значення органічно взаємодіють, і потрібні значні зусилля й уміння оперувати не лише предметними, але й почуттєвими семами. До того ж такі у динаміці.

Вони усвідомлюють й те, що укладання названого автоматизованого семантичного тематичного словника – то передумова розв'язку теорії й практики автоматичного перекладу. Розв'язок названої проблеми – одна з складових світової глобалізації. Повідомлення ж про європейський науковий експеримент дзеркально підсилює не тільки негатив мізерної заробітної плати українського бюджетника, що виявляє себе низьким відсотком вартості праці українського виробника у ціні продукту (6-8% порівняно з 30-40% у Франції, Німеччині), але й ще нижчого відсотку вартості інтелектуальної праці у тому ж таки виробленому в Україні продукті (1% на відміну від 50% європейця).

Усе вищесказане підказує, як на основі сприйманого органами відчуттів об'єкта визначити під кутом зору когнітивної парадигми з її термінологією й операціональним арсеналом предмет дослідження, який має бути проаналізований квантитативними методами.

І ось зважаючи на труднощі вияву взаємодії ментального й почуттєвого компонентів як сукупностей парадигматичних однорідних сем, маємо розпочинати структурно-семантичне дослідження ряду лексем з домінуючим почуттєвим компонентом. Саме такими вважаються лайливі слова, фразеологізми, часто вживані лексеми у мемуарній літературі, епістолярію, конотоніми в ономастиці, поетоніми у художніх текстах тощо. Обраний для аналізу концепт «мудрість», безперечно, виділяється почуттєвою домінантою, хоч структурується концепт ментальним компонентом.

## Література

1. **Брунер Дж.** Психология познания. За пределами непосредственной информации. Перевод с англ. К.И. Бабицкого. Предисловие и общая редакция действительного члена АПН СССР А.Р. Лурия.– М.: Прогресс, 1977. – 398 с.
2. **Варжапетян В.** Надеяться на человека // Семья и школа.– 1988.–№5.– С. 24-25;
3. **Изард Кэррол Э.** Психология эмоций./ Пер. с англ.– СПб, 2000.– 464 с.;
4. **Зеленько А.С.** Про становлення семасіології у філософсько-психологічному осмисленні (Стан і перспективи). Монографія. – Луганськ: Альма-Матер, 2005.– 196с.
5. **Зеленько А.С.** Про необхідність врахування співвідношення ідеального та матеріального, раціонального й почуттєвого в аналізі категоризації мови (Знову про глотогонічний процес і стадіальність розвитку мови і її пізнання // Лінгвістика. Мова та соціокультурний простір. Збірник наукових праць. – №3/9).– Луганськ, 2006. – С. 63-75.
6. **Зеленько А.С.** Взаємодія ідеального та матеріального у становленні свідомості та мови // Видавничий Дім Дмитра Бураго. – Вип. 9. – Т. 1 (89). Філологія мови і культури. – 2001. – С. 94-97.
7. **Кочерган М.П.** Загальне мовознавство: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003.– 464 с.
8. **Левицкий В.В.** Семасиология. – Винница: Нова книга, 2006. – 512 с.
9. **Солсо Р.Л.** Когнитивная психология. – Пер. с англ. – М.: Трифола, М.: Либерия, 2002. – 600 с.
10. **Трайндл А.** Нейромаркетинг: Визуализация эмоций/ Арндт Трайндл; Пер. с нем. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 114 с.

The main point of this article is the interaction of mental and perceptible components of lexical meaning on the basis of synergetic determinism. It presumes the necessity of these composites profound studying in the structure of meaning with quantitative methods implementation.

*Key words:* meaning, mental component, perceptible component, synergetic determinism, quantitative methods.

УДК: 81'42

**Н.К. Кравченко**

### **ПОНЯТИЕ СИСТЕМНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ИНТЕРАКЦИИ**

Особенности понимания категории «интеракция» воздействуют на становление принципов и методологии любых дискурсивных исследований нуждаются в дальнейшем уточнении в аспекте наиболее актуальной для нашего столетия синергетической парадигмы.

В узком понимании (например, в ракурсе конверсационного анализа), *интеракция* рассматривается в контексте «*межличностного понимания* последовательно возникающих в разговоре *ситуаций*» [1, с. 39] и основывается на упорядоченности реплик в разговоре [1, с. 39].

В широком понимании *интеракция* истолковывается как диалог коммуникативного сознания со всеми параметрами дискурса, в том числе с социумом, с миром действительности и культурой [2, с. 55-58].

Для разграничения двух видов интеракции первый из них назовем *прагматической*, а второй – *системно-интегративной* интеракцией, чтобы подчеркнуть ее связь со всеми модулями дискурса как синергетической системы. Это, по определению Е.А. Селивановой [3, с. 279] модули адресанта, адресата, текста, интериоризованного бытия, а также семиотического универсума культуры. В таком смысле *прагматическая* интеракция является одним из аспектов *системно-интегративной* интеракции. Обоснование системно-интегративной интеракции и методики ее моделирования предполагает необходимость рассмотрения этой категории в ракурсе синергетического, семиотического и когнитивного подходов к исследованию дискурса.

**Синергетический** подход позволяет обосновать дискурс как сложную нелинейную, неравновесную систему, которая стремится к определенной организации в концептуальных пространствах текстов. Самоорганизация этой системы и сам процесс коммуникации обеспечивается взаимодействием относительно самостоятельных функциональных модулей (см. выше). Понятия интериоризованного бытия (бытия, пропущенного через сознание коммуникантов) и семиосфер (знаковых пространств всех текстов и других знаковых продуктов культуры, которые повлияли на формирование знаний и представлений коммуникантов) являются достаточно широкими, чтобы «вместить» в себя все экстралингвистические обстоятельства, социокультурные и прагматические факторы текстообразования и текстовосприятия, обеспечивающие взаимосогласование позиций коммуникантов, осуществления дискурса и появления текста как знака.

Адресант и адресат параметризуются в дискурсе под воздействием других системных модулей, так как взаимодействие коммуникантов детерминировано социумом, институциональной спецификой, политикой, правом, семиотическим универсумом культуры, прототипом речевого жанра. Эти параметры, обобщенные в понятии системных модулей, обуславливают статусно-ролевые характеристики коммуникантов, их целевые установки, стратегии, представления друг о друге, о социальных нормах интеракции и др. Такие характеристики являются по своей природе интерактивными, поскольку связаны с уровнем результативности коммуникации.

Формализованное представление интеракций в дискурсе предполагает выделение дискурсивных ролей коммуникантов. Обобщенный адресант / адресат дискурса может быть представлен как структура элементов, которые представляют уровни диалогизации сознания коммуникантов со всеми составляющими коммуникативной ситуации (модулями дискурса). Другими словами, интерактивный ракурс исследования проецируется на «синергетику» дискурса в том смысле, что

дискурсивные роли коммуникантов являются результатом воздействия на модуль адресанта и адресата остальных модулей системы дискурса, прежде всего, интериоризированного бытия и семиотического универсума.

В контексте *семиотического* подхода модули дискурса как синергетической системы можно рассматривать как переменные, которые погружают текст в дискурс и, тем самым, служат факторами *означивания* текста, воздействующими на конструирование его образа в коммуникативном сознании адресанта и адресата. Дискретность процесса конструирования связана с параметризацией личности коммуникантов, с их дискурсивными ролями.

Не менее очевидной представляется нам связь интерактивного моделирования с *когнитивным* уровнем стратификации дискурса, так как процесс порождения и истолкования текста является процессом активации когнитивных ресурсов в сознании его коммуникантов. Концептосистемы участников имеют *гомогенные* (основанные на национальной картине мира, общем фонде знаний, разделяемых институциональных и культурных ценностях и др.) и *гетерогенные* участки, производные от личностных целей, установок и ценностей.

Ракурсы идентификации и, соответственно, *гомогенность* ролей адресанта и адресата обеспечены различными структурами «разделяемых» знаний. Например, концептами общего коммуникативного пространства участников дискурса могут быть оценочные смыслы «мы», «преемственность», «общее благо», «справедливость», «равенство», «приоритет национального / универсального», «баланс», «компенсация» и др., которые являются следствием фиксации нового текста в системе институциональных, семиосферных и др. связей и результатом оживления соответствующих ценностей. *Гетерогенные* роли появляются там, где необходимы дополнительные интерактивные усилия коммуникантов. Поиск общего в вариативной концептуализации текста в определенной мере совпадает с механизмом обеспечения интерактивности и эффективности коммуникации в целом.

Таким образом, рассмотрение *интерактивности в ракурсе синергетического, семиотического и когнитивного подходов к исследованию дискурса* позволяет конкретизировать ранее предложенное нами определение интеракции [4, с. 7-8]. Системно-интегративная интеракция – это процесс дискурсивного взаимодействия на основе текста двух и более коммуникантов, которые (а) взаимно разрабатывают и интерпретируют структуру дискурса на основе диалогизации с его системными модулями, воздействующими на конструирование образа текста в коммуникативном сознании адресанта и адресата и, в зависимости от уровня пересечения результатов диалогизации (б) согласовывают коммуникативные цели / стратегии, соотносят интенцию с интерпретантой, а также осуществляют двустороннее воздействие на

концептуальные системы друг друга. Когнитивной основой интеракции являются общие или вариативные знания коммуникантов о ситуации общения, семиотическом универсуме культуры, правилах общения.

Системно-интегративная интеракция формируется категорией обобщенного коммуниканта дискурса и может быть представлена моделью ОК (обобщенный коммуникант) = *ОАнт* (обобщенный адресант) <> *ОА* (обобщенный адресат). Совпадение в дискурсивном сознании обобщенного коммуниканта интенции обобщенного адресанта и интерпретанты обобщенного адресата служит основным условием осуществления нормативного текста-макрознака.

Процессуальность означивания текста, синергетичность дискурса и необходимость поэтапной синхронизации знаний коммуникантов позволяет представить обобщенного адресанта и адресата в виде набора дискурсивных ролей, отвечающих за локальные интеракции. *Глобальная интеракция* реализуется посредством совокупности *локальных интеракций*, которые стереотипно связаны с элементами структуры обобщенных адресанта и адресата, их дискурсивными ролями.

Выделение ракурсов интеракции представляет собой *первый этап методики* интерактивного моделирования дискурса. Каждый из выявленных ракурсов образует стереотипную связь с определенной составляющей структуры обобщенного адресанта/адресата, задавая его дискурсивную роль. Выявление корреляций между ракурсом интеракции и дискурсивной ролью обобщенного адресанта/адресата служит *вторым этапом методики* интерактивного моделирования. *Третье* звено методики – описание локальных интерактивных моделей, то есть выявление компонентов, взаимодействие которых обеспечивает реализацию определенного типа локальной интеракции и его отграничение от других разновидностей интерактивных связей.

Выделение компонентов локальной интерактивной модели опирается на характеристики интерактивности как тексто-дискурсивной категории, представленной субъектно-объектно-субъектным взаимодействием адресанта и адресата на основе знакового континуума текста, интенций, стратегий, тактик коммуникации и программы адресованности сообщения, текста [5, с. 234]. Соответственно, для описания *интерактивной модели* имеют значение аспекты, связанные с субъектами интеракции, опосредующим объектом (текстом) и результативностью. Это сами субъекты – *адресант* и *адресат*, реализующие в интеракции определенные статусные, социальные и другие роли. Цель интеракции сосредоточена в *интенции* адресанта, мотивирующей сам факт вступления в интерактивные отношения. Как программа воздействия адресанта, ориентированная на результативность интеракции, интенция прогнозирует ответную реакцию и, соответственно, коррелирует с *интерпретантой* адресата, которая является действием и результатом действия на интерпретатора различных факторов (в том числе запланированных интенцией). Планом

реализации интенции служит *коммуникативная стратегия* как двуединая порождающе-рецептивная категория, содержание которой можно определить как интенциональное прогнозирование интерпретанты и интерпретацию интенции.

Помимо прагмалингвистического ракурса интерактивного взаимодействия в современной коммуникативной лингвистике учитывается когнитивная основа интеракции в виде «разделяемых» ценностей / знаний / представлений коммуникантов. Впервые когнитивный план интеракции рассмотрен микросоциологом Э. Гофманом [6], который обосновывает выбор социальных ролей в интеракции и порядок интеракционного взаимодействия особенностями фреймирования: расщепления фрейма на ситуации-скрипты посредством выбора „ключа” (keying) как набора условий, при которых определенная деятельность трансформируется в нечто иное. Кроме категории „ключа”, когнитивная основа интеракции описывается понятиями многоуровневости фреймовых структур, выбора релевантного фрейма (первичной структуры) для локального конструирования новых структур взаимодействия, выбора коммуникантами кода в установлении вторичного каркаса языкового уровня, понятия переключения кода (switching) как перехода от одной деятельности к другой и др.

Как прагматический, так и когнитивный аспекты взаимодействия коммуникантов опираются на вербальные „следы” их взаимоинтерпретирующей деятельности в виде *речевых тактик*.

Перечисленные параметры интеракции положены нами в основу моделирования локальных интеракционных связей (третьего звена методики моделирования интерактивности). Локальная интерактивная модель включает определенные дискурсивные роли обобщенного адресанта или адресата и характеристики, связанные с реализацией этих ролей в локальной интеракции: локальную коммуникативную интенцию; коммуникативные стратегии прагматического и когнитивного уровней; коммуникативные речевые тактики; интерпретанту.

Таким образом, методика интерактивного моделирования дискурса включает три этапа: 1) выявление основных ракурсов диалогизации дискурса как векторов интеракции его участников; 2) обоснование корреляций между дискурсивными ролями и составляющими дискурса (ракурсами интеракции), взаимодействие с которыми активировало эти роли; 3) описание локальных интерактивных моделей, комбинирующих роли адресанта и адресата в комплексе их коммуникативно-когнитивных характеристик.

Предложенная методика интерактивного моделирования обобщает результаты прагмалингвистических исследований интерактивных компонентов интеракции (коммуникативных стратегий, тактик, коммуникативных шагов), дополняет их когнитивной составляющей интеракции и системными факторами диалогизации сознания коммуникантов в ракурсе актуальной синергетической

парадигми.

Методика розроблена і апробована на матеріалі міжнародно-правового дискурсу, але може застосовуватися для дослідження різних типів дискурсів.

### Література

**1. Исупова О.Г.** Конверсационный анализ: представление метода. – Социология. – М., 2002. - № 15. – С. 33-52. **2. Кравченко Н.К.** Интерактивное, жанровое и концептуальное моделирование международно-правового дискурса: Монография. – К.: Реферат, 2006. – 320 с. **3. Селиванова Е.А.** Основы лингвистической теории текста и коммуникации. – К.: Фитосоцицентр, 2002. – 336 с. **4. Кравченко Н.К.** Міжнародно-правовий дискурс: когнітивно-комунікативний аспект: автореф. Дис. На здобуття наук. Ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.02.15. «Загальне мовознавство» / Н.К. Кравченко. – Київ, 2007. – 31 с. **5. Селиванова О.О.** Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с. **6. Goffman, Erving.** On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction // In.: Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. – New York: Pantheon Books, 1967. – P. 5-45.

The article deals with objectivation of System-Integrative Interaction as a discursive category. Synergetic, semiotic and cognitive aspects of the category are revealed while substantiating the methods of interactive modeling. It involves the revealing of connection between system modules of discourse and discursive roles of addresser and addressee in interaction.

*Key words:* interaction, discursive roles, synergetic, semiotic, cognitive.

УДК 004.738.5:81'27

**С.А.Матвєєва**

### ТЕРМІН «СПАМ» В КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ ІНТЕРНЕТА

Інформаційний і культурний вибух останніх років привів до активізації і динамізації процесів різних сфер життя і діяльності людини, у тому числі і мови. Крім того, останні десятиріччя ознаменувалися сплеском в розвитку комп'ютерної техніки і суміжних з нею областей знань, що, безумовно, знайшло віддзеркалення в закономірних перетвореннях і змінах в сучасній мові, тим більше що дослідженню функціонального різновиду літературної мови, який обслуговує професійне спілкування, в лінгвістичній науці завжди приділялася велика увага.

На сьогодні існує вже цілий ряд термінів Інтернета, з якими в

мережі знайомиться кожен новачок, зробивши лише перші віртуальні кроки. До числа таких термінів, безумовно, належить і *спам* – слово, якого кожен користувач дізнається одним з перших. Цей термін є в Інтернеті одним з найпоширеніших і входить до групи так званих інтернетизмів. Термін пройшов довгий шлях в англійській мові, а останнім часом успішно адаптується і в українській.

Номінативний знак *SPAM* був створений в 1937 році американською корпорацією Hormel Foods як назва вироблюваного нею консервованого м'яса. Саме у цьому значенні це слово і зафіксовано деякими словниками («консервований ковбасний фарш; фірмова назва» [1, с. 310]). Ця торгова назва є словом-гібридом, утвореним шляхом певного з'єднання двох слів – *spiced ham* (у буквальному перекладі – *шинка із спеціями*). У зв'язку з цим слід зазначити, що 20 сторіччя в цілому характеризується сплеском поповнення словарного складу багатьох мов лексичними одиницями, утвореними шляхом аббревіації, що стало одним із наслідків науково-технічного прогресу. Відомо, наприклад, що на початку 30-х років в США спостерігається стрибок в розвитку промисловості, бізнесу, і приблизно в цей же час приходить мода на використання лексикографічних скорочень для позначення як назв фірм, корпорацій, компаній, що з'являються, продуктів, що ними випускаються, так і нових явищ дійсності в цілому. Первинна назва м'ясного продукту, що випускається корпорацією Hormel Foods, виглядала як *Hormel Spiced Ham*. Проте велика конкуренція змусила виробників шукати більш помітні назви для своєї продукції, що краще запам'ятовуються. До такого роду номінацій належить і слово *SPAM*, створене «вставним», або «телескопічним» способом словотворення [2, с. 273] (похідне слово утворене складанням початку першого слова і кінця другого).

Продукт, що носить назву *SPAM*, стає дуже популярним під час другої світової війни. У 1940 році з'являється перша «пісенна» реклама цього продукту. Далі, в процесі розвитку термінологічного значення, що функціонує в Інтернеті, на основі первинного значення слова (*м'ясний продукт*) *спам* «робить зупинку» в скетчі знаменитої американської комік-групи Monty Python Flying Circus, який з'явився в 1970 році на каналі BBC [3]. Дії цього скетчу відбуваються в кафе, в меню якого представлені наступні блюда: «*яйця, бекон і спам*», «*яйця, бекон, ковбаса і спам*», «*спам, бекон, ковбаса і спам*», «*спам, яйця, спам, спам, бекон і спам*» і таке інше. Відповідно до вимог скетчевого оформлення і для додання ситуації більшого колориту, вікінги, що сидять за одним із столиків, періодично співають пісню, що вихваляє спам: «*Спам, спам, спам, спам! Чудовий спам! Чудовий спам!*». Відвідувачам, які протягом розвитку дії скетчу намагаються зробити замовлення, так це і не вдається, оскільки, з одного боку, їм заважає нескінченна пісня вікінгів, а з іншого, в меню немає жодного блюда без спаму.

Цікаво детальніше зупинитися на жанрово-стилістичних

особливостях такої текстової форми як скетч. Скетч – «коротка вистава легкого, жартівливого змісту, побудована головним чином на зовнішніх сценічних положеннях» [4, с. 466], «коротка п'єса жартівливого характеру для двох, іноді трьох виконавців, що стала найбільш розповсюдженою на естраді» [5, с. 107]. Цілком очевидно, що суть скетчів, які на сучасному етапі частіше за жанровим і композиційним оформленням є короткими естрадними п'єсами, зводиться, перш за все, до комічного, жартівливого дискурсивного обігрування явищ.

Таким чином, обігрування слова *спам* в декілька іншому для його основного лексичного значення контексті направляє семантичний розвиток слова лінією набування додаткових змістовних компонентів, тобто розширює семантичний об'єм слова та збагачує лексичне значення семами надмірності, небажаності, нав'язливості, докучливості – інакше кажучи, формує цілком очевидний оцінний елемент негативної якості, а між крещендо вікінгів, що посилюється та забиває спілкування інших людей, і великою кількістю комерційної реклами в Інтернеті, що заважає нормальному спілкуванню, проводиться чітка аналогія.

Як позначення в Інтернеті реклами особливого роду – нав'язливої, дратівливої для адресата – термін *спам* почав уживатися кілька років тому, відобразивши стрибок в комерціалізації мережі. Якщо раніше Інтернет був переважно некомерційною мережею, то у середині 90-х років він став доступним обивателю, людині з вулиці і, перш за все, торговцеві. У той час рекламні компанії почали публікувати в новинних конференціях оголошення, що не мають відношення до теми обговорення або загальної спрямованості конференції. Через деякий час рекламодавці йдуть ще далі і починають пропонувати рекламу своїх товарів і послуг шляхом розсилки електронних листів безлічі адресатів, для яких отримувані повідомлення, як правило, є небажаними, а інформація, що міститься в них, найчастіше не тільки даремною, але й такою, що викликає негативні реакції. Стосовно пошукових систем в якості *спаму* з'являються штучні прийоми підвищення популярності і пріоритету сайту в результаті пошуку, тобто небажане відкриття нових вікон браузера, перенаправлення користувача на інші сайти, додавання на сторінку популярних ключових слів тощо.

Таким чином, поступові трансформації значення слова *спам*, обумовлені взаємодією з контекстуальним оточенням, в певний момент призвели до якісних зрушень, що виразилися у виникненні у слова ще одного, невідомого раніше значення – «розсилка будь-якого повідомлення (частіше за все рекламного або комерційного змісту) безлічі адресатів, для яких це повідомлення є небажаним, або до безлічі списків і груп новин, тематика яких не відповідає змісту повідомлення» [6].

Слід зазначити, що існують інші, на наш погляд, менш обґрунтовані версії етимології цього інтернетизму. Одна з них заснована на властивостях самої реалії, яку це слово позначає в своєму первинному значенні: якість м'ясної продукції SPAM є такою, що при киданні цього

м'яса в стіну велика частина його відскакує і лише незначна прилипає [7]. Це явище стало «поштовохом» для аналогії з комерційним *спамом*, який здебільшого знищується і лише невелика частина якого отримує зворотну реакцію.

Необхідно відзначити, що в Інтернеті зафіксована і думка про те, що слово *спам* є акронімом – «словом, ідентифікатором або скороченням, що складається найчастіше з початкових букв або частин інших слів» [8, с. 13]. Проте розглянутий вище характер етимології слова *спам* абсолютно очевидно, на наш погляд, обґрунтовує інший спосіб утворення цього терміну. Що ж до кваліфікації номінації *спам* як акроніма, то вона можлива, якщо враховувати вторинність цього явища, і може тлумачитися як спроба «розшифрувати» слово з акцентом на особливостях його лексичного значення і, перш за все, експресивних відтінків: *SPAM – stupid persons advertisement mess* або *stupid pointless annoying mail*.

Як було зазначено вище, слово *спам* утворилося шляхом усікання англійських слів *spiced* і *ham*. *SPAM* стало фірмовою назвою продукту, вироблюваного корпорацією Hormel Foods. Після тривалої боротьби зазначеної фірми за чистоту використання фірмової назви свого продукту стало очевидним, що ця номінація настільки глибоко проникла у всі інші мови, а також розповсюдилася в середовищі користувачів Інтернету, що буде неможливо змусити комунікантів вживати будь-яке інше слово для позначення цього явища. У зв'язку з цим і було ухвалено рішення про можливість розрізняти назву м'ясного продукту і мережевої реклами графічно: фірмова назва позначається тільки великими буквами (*SPAM*), а рекламні повідомлення – малими (*spam, спам*) [9].

Наведені омографи розрізняються і морфологічно, а саме, приналежністю до різних частин мови: у значенні фірмової назви слово *SPAM* є прикметником, за яким, за наполяганням власників торгової марки, завжди повинен йти іменник, наприклад: *SPAM meat, SPAM merchandise, SPAM shop*, тоді як термін *спам*, що має значення незатребуваної електронної комерційної реклами, є іменником, причому, і в англійській, і в російській, і в українській мовах: *to send spam, computer spam, commercial spam; розсилка спаму, займатися спамом, боротьба із спамом*.

Викладені спостереження, як уявляється, свідчать про те, що слово *спам*, яке досить довго і активно використовується в Інтернеті як назва спеціального поняття комп'ютерної області, на сучасному етапі має вже повне право бути визнаним повноцінним терміном Інтернету як в англійській, так і в українській та російській мовах.

### Література і примітки

1. **Новый** большой англо-русский словарь: в 3-х т. / Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. и др. – М.: Рус. яз., 1994. – Т. 3. – 832 с.
2. **Земская Е.А.** Современный русский язык.

Словообразование. – М.: Просвещение, 1973. – 304 с. **3. Повний** текст скетчу див. на Pythonline [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://pythonline.com>. **4. Надель-Червинская М.А.**, Червинский П.П. Толковый словарь иностранных слов. Общеупотребительная лексика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 608 с. **5. Словарь** русского языка: В 4-х т. / Под ред А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984. – Т. 4. С-Я. – 1984. – 794 с. **6. Нехаев С.А.**, Кривошеин Н.В., Андреев И.Л., Яскевич Я.С. Словарь прикладной интернетики [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>. **7. Wilton. D.** Wilton's Word & Phrase Origins [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.wordorigins.org>. **8. Пройдаков Э.М.**, Теплицкий Л.А. Англо-русский толковый словарь по вычислительной технике, Интернету и программированию. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Русская редакция, 2002. – 640 с. **9. SPAM** and the Internet. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.spam.com>.

The article deals with the principles of development of neologisms on the Internet. The author analyses the created lexical units most of which are everyday terms which have been given a fresh sense in an Internet context. One of such words – *spam* – is described in the article.

*Key words:* principles of development of neologisms, Internet context, everyday terms.

УДК 81'1

**Ю. В. Орлова**

#### **АРХЕТИПІЧНІ ОБРАЗИ У СТРУКТУРІ КОНЦЕПТУ «ВІК ЛЮДИНИ» (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ, РОСІЙСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ)**

Представлена стаття продовжує цикл публікацій автора з етимології слів *вік*, *возраст*, *age*, лексем-номінації вікових періодів та осіб за віком в українській (далі-укр.), російській (далі-рос.) та англійській (далі-англ.) мовах і містить результати етимологічного аналізу, що був проведений в рамках зіставного дослідження з метою встановлення концептуальної спорідненості між словами лексико-семантичного поля «вік людини», а саме визначення приналежності лексем цього поля до єдиного міфологічного чи культурного архетипу, де під поняттям архетипу ми розуміємо «глибинний праобраз», історичну категорію, що виникла в прадавнині і складає зміст колективного неусвідомлюваного (К. Г. Юнг). За словами К. Юнга, надання змісту супроводжується зверненням до мовних матриць, що, в свою чергу, походять від первинних образів, і тому важливим стає звернення до історії мови та мотивів [цит. за: 5, с. 24].

Лінгвокультурологічний аспект дослідження спрямований на підтвердження факту взаємозалежності функціонально-історичного розвитку поданих у статті лексем з культурно-історичним надбанням зазначених етносів.

Здійснений етимологічний аналіз підтверджує спільну змістову основу - семи «життя», «сила», «здоров'я», «час», «рух», «соціальний статус» слів укр., рос. та англ. мов на позначення виміру життя людини. Це стало свідченням наявності спільних концептуальних каркасів у представників різних етносів для відтворення їх уявлень про вікові періоди. Проаналізований фактичний матеріал підтверджує, що розширення семантики укр., рос. та англ. слів на позначення віку людини є результатом образного переосмислення, основу якого складає натурморфна метафора. Ми маємо на увазі уподібнення людиною своїх вікових особливостей до об'єктів навколишньої дійсності з притаманними їм ознаками, які вже закріплені в свідомості людини. До ключових концептуальних ознак, за даними нашого аналізу, ми відносимо ентомологічні, зооморфні та біоморфні (вегетативні) ознаки, що склали основу номінації більшості вікових стадій у зазначених мовах. Ці ознаки ми визначаємо як такі, що відносяться до архетипів «Дерево» та «Жертовна Тварина», які відігравали першочергову роль у релігійних та культових діях усіх індоєвропейців, оскільки саме ліс був місцем сакральної дії, коли приносили в жертву тварин та предмети, розвішуючи їх на деревах [3, с. 83].

Так, багато слів із значенням «старий» > «вічний, безсмертний» співвідносяться зі словами із значенням «худоба», «бик», «корова», що вважалися священними тваринами і символізували безсмертя: давн. інд. *vatsa* «молода тварина», лат. *sen-ex* «старий», де другий елемент *-ex* співвідноситься з англ. *ox* «бик», лат. *vetus* «старий» (рос. *ветхий*), але лат. *vitulus* «теля», давн. англ. *fearr* «бик» - гот. *fairneis* «старий», лат. *taurus* «бик», давн.-в.-нім. *stiur* «бик»-рос. «старый», «старость» [4, с. 91]. Принцип розвитку значень номінацій концепту «вік» на основі порівняння вікових особливостей людини з ознаками живої природи, зокрема тваринного світу, закладені і в етимології ряду укр. та рос. слів: укр. *юний*, *юність*, *юніти*, рос. *юноша*, *юнец*, *юность*, *юнетъ*, *юница*, укр. *молодість*, *молодий*, рос. *молодость*, *молодой*. Основою розвитку значень першої групи слів визначається лат. *juvenis* «молода королева, теля», значення якого зберігається і в давньоруській мові [2, Т. 2, с. 460]. У західно-слов'янських та південно-слов'янських мовах також наявні однокореневі лексеми з зооморфним компонентом: словацька мова *junak* «парубок, смельчак», болгарська-юнак «герой», *юне* «бичок» [3, с. 505], словенська *junc* «молодий віл, бик, жук-олень» [1, Т. 4, с. 531].

У результаті аналізу було встановлено, що назви деяких свійських тварин співвідносяться з позначенням часу життя тварини,

його віком. Так, лат. *vitulus* «теля», давн.-інд. *vatsa* «молода тварина», гот. *wihrus* «річне теля», алб. *vit* «рік», рос. «*ветхий*» (слов'янське *ветъхъ*) визначаються спорідненими формами з і.-є. *\*uet* «рік» [3, с. 62-63]. Із значенням «рік» можна пов'язати ряд слов'янських слів із коренем *яр-* (*\*jar-*, праслов. *\*jarъ*, авест. *ayar*; *yar* «рік», готськ. *jer*), який з'являється і в деяких іменах язичницького та міфологічного характеру, як то: Бог Ярило, назва ідола Ярун [6, с. 215]. Слова цього кореня в слов'янських мовах співвідносяться з позначенням весни і її родючою функцією—з рослинами, тваринами та людиною, з позначенням відповідних дій та станів [6, с. 181]: укр. *яръ* «весна», *ярній*, *ярий* «весняний, молодий, зелений, сповнений сил»: *ярий дуб*, *яра пчїлочка*, *коза ярая*, *верба яра*, рос. *яровой*, *ярый* «весняний, посіяний весною», *ярые пчѣлы* «молодий рой», *юрка* «жвавий, спритний хлопчина», *бычок-яровик*, *ярка*, *ябочка*, *ярыш*, *ярушка* «молода вівця». Звернемо увагу на акцентуацію віку тварини: «молода» - «не більше року», що, певно, мало значення для жертвопринесення [6, с. 182-183]. У мотивах весняних обрядів на честь божества весняної плодючості Ярила зустрічаються образи козла, кози, коня, корови – основних елементів багатьох міфів та жертвоприношень. Ті самі зооморфні образи наявні в більшості укр. та рос. фразеологічних одиниць з семою «вік»: укр. *був волом та став козлом*, *був кінь, та з'їздився*, *сон рябої кобили* (рос. *бабьи сказки*), *кінь на чотирьох ногах та й то спотикається* (рос. *и на старуху бывает проруха*), рос. *у старого козла крепки рога*, *у старого коня не по-старому хода*, *лыс конь не увечье*; *плешив молодец не бесчестье*.

Цікавим є перехід «дерево» > «старий»: рос., укр. *дерево*, рос. *древний*—грец. «старий», грец. «старий» - рос., укр. *палка*, лат. *vetus* «старий» - рос. *ветка*, дс. *veig* «сила», *svigi* «гнучка стеблина», лит. *vykis* «життя, жвавість», *vikrus* «бядьорий», *vaiks* «хлопець», *veikus* «швидкий»-рос. век [3, с. 86]. Наведені семасіологічні паралелі, на нашу думку, не є випадковими, якщо ми, по-перше, зважимо на раніше з'ясовану етимологічну синонімію понять «життя» та «старість», по-друге, згадаємо, що в більшості і.-є. мов однокореневі з назвою концепту слова (вік, возраст, age) співвідносяться з лексикою, що виражається поняттями «сила», «здоров'я», «життя». Проаналізувавши етимологію давн.-слов. *жити* «відроджуватися», «працювати», ми встановили його споріднені форми, якими є лит. *czyti* «видужувати, загоюватися» та давн.-прус. *giwa* «живе», *giwantei* «живий» [1, Т. 2., с. 52; 57]. Отримані результати викликали зацікавленість у виявленні вихідної форми слова здоров'я, етимологічний аналіз якого став важливою ланкою при дослідженні семантичного розгортання слова життя як ключової семи значення віку [2, с. 18]. Словник М. Фасмера фіксує з'яву варіанта походження форми *здоровий* від праслов'янського *\*sъdorvъ*, де *съ* в семантичному плані є аналогічним давн.-інд. *su* - «добрий», а *\*dorvo* пов'язане чергуванням з *дерево*, тобто *здоровий* позначає «з доброго дерева (деревини)» [1, Т. 2, с.

90]. Г. С. Лозко, аналізуючи знаки-символи слов'янських та інших народів світу, детально зупиняється на символі дерева і обґрунтовує його значущість. Розвідка дослідниці констатує, що символ дерева є одним з найстійкіших в індоєвропейському знаковому космосі. В українських міфах життя дерев та людей взаємообумовлене. Згадаймо і висловлену Гомером ідею «такі, що зростають подібно до рослин» про народження від дерева [6, с. 81]. Це проявляється в давньому звичаї саджати дерево при народженні дитини. За ростом цього дерева передрікали і розвиток дитини. Міфопоетичний образ дерева як найпоширеніший мотив народного мистецтва та релігійної сфери давніх народів свідчить про існування первісного міфу індоєвропейців про створення Світу Богом як посадки Дерева Життя, яке власне поклато початок подальших народжень [1, сс. 139, 156, 158-159).

У процесі етимологічного аналізу нами була визначена певна генетична спорідненість між українськими, російськими та англійськими лексемами, згідно з якою найбільш загальними архетипами, значущими для семантичної реконструкції концепту «вік людини», визначено архетип «Жертвна Тварина», зокрема, *козла* (символ непохитної сили), *вола* (символ плодючості, фізичної сили) [7, с. 66-73, 195-197], *корови*, *коня* як основних елементів жертвопринесення та архетип «Дерево», універсальність образу якого як космічного універсуму є характерною для світогляду усіх індоєвропейських народів.

### Література

1. Лозко Г. С. Коло Свароже: Відроджені традиції. – К.: Укр. письменник, 2005. – 222 с. 2. Маковский М. М. Английская этимология: Учеб. пособие для ин-тов и фак. ин. яз. – М.: Высшая школа, 1986. – 151 с. 3. Маковский М. М. Удивительный мир слов и значений: Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. – Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 200 с. 4. Маковский М. М. Язык-Миф-Культура. Символы жизни и жизнь символов ВЯ, 1997, № 1. С. 73-95. 5. Степанов Ю. С., Проскурин С. Г. Константы мировой культуры. Алфавиты и алфавитные тексты в период двоеверия. – М.: Наука, 1993. – 158 с. 6. Топоров В. Н., Иванов В. В. Исследования в области славянских древностей М.: «Наука», - 1974, - 340 с. 7. Похлёбкин В. В. Словарь международной символики и эмблематики. – 3-е изд. – М.: Междунар. отношения, 1995. – 560 с.

### Лексикографічні джерела

1. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. / М. Фасмер. – Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева – 2-е изд., стереотип. – М.: Прогресс, 1986. 2. Черных П. Я. Историко– этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. – 4-е изд., стереотип. М.: Русские языки, 2001. 3. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь

русского языка: Более 5000 слов. – 2-е изд. перераб. и доп. – К.: Рад. Шк., 1989. – 511 с.

The article presents the results of the etymological analysis of the lexemes *вік*, *возраст*, *age* and lexeme-nominations of some age stages and persons by age in Ukrainian, Russian and English to find out the archetype images in the structure of the concept «A human age» in the analyzed languages.

*Key words:* concept, etymon, conceptual characteristics, seme, archetype.

УДК 821.161.1-1.09+292Кушнер

**Т.Н.Руденко**

### **ПРИРОДА В ФИЛОСОФСКОЙ ЛИРИКЕ А.С.КУШНЕРА**

Отличие лирики последних полутора десятилетий заключается в ее свободе – содержательной и эстетической. Она стремится отразить все, но основным остается человеческий дух, его связь с миром и Миром. Мирозданческое, космическое начало стало более «существенным» на рубеже XX – XXI столетий. «Разомкнутость души в Вечную Бесконечность, осознание, ощущение, предвидение невозможности смерти души стали ядром не только философской лирики, но и всей современной поэзии» [2, с. 58].

А.С.Кушнер – один из ведущих поэтов-экспериментаторов современной философской лирики. Л.Гинзбург, И.Роднянская, Д.Лихачев, С.Чупринин, М.Эпштейн и многие другие ценители творчества Кушнера много говорили о его своеобразии, однако оно не до конца еще раскрыто.

В данной статье автором осуществляется попытка охарактеризовать один из ведущих мотивов Кушнера - «утешения природой».

Природа в стихах А.Кушнера - это спасительное откровение человеку о чистой и счастливой сущности бытия, которая забывается им за страданиями и невзгодами повседневной жизни:

Мы не покинуты на грозном этом свете.  
Нас любит облако, нас дерево врачует [1, с.164].

Особенно целителен для души «частного человека» мир растений:

Этот сад, что над Невкой Большой,  
Над зеленой волной нависает,  
Над моей нависает душой

И меня от печали спасает...  
Ты слеп и глух, и ищешь виноватого,  
И сам готов кого-нибудь обидеть.  
Но куст тебя заденет, бесноватого,  
И ты начнешь и говорить, и видеть [1, с. 45].

Природа, содружная с детством и шепотом листьев, дает младенцу первый урок речи:

Два лепета, быть может, бормотанья...[4, с. 13];

Взрослого человека она излечивает от тягостных воспоминаний и от душевной тоски:

Цветы способны в наше прошлое,  
Леча от старых травм, зарыться [1,54].

На всякий возраст и случай у «природы, заступницы всех», найдутся неотразимые доводы в пользу вечных очарований жизни - против ее минутных горестей и утрат:

Я жизнь разлюбил бы, но запах сильней  
Велений рассудка [1, с. 22];

...как легка суть  
Одуванчиков, ласточек, трав!  
Лучше в горькую дудочку дуть,  
Чем доказывать всем, что ты прав [1, с. 213].

Мотив «утешения природой» - один из ведущих у Кушнера. Вместе с тем природа не противопоставляется культуре, а сродняется с ней, уравнивается в правах, что естественно для ленинградского поэта, жителя города, «в котором архитектурные стили создают как бы новую природу, столь же органически окружающую и формирующую человека» [3, с. 1]:

Как клен и рябина растут у порога,  
Росли у порога Растрелли и Росси,  
И мы отличали ампир от барокко,  
Как вы в этом возрасте ели от сосен [1, с. 61].

Своеобразие поэзии Кушнера – «запечатление этой всепроникающей культурности самой природы, в явлениях которых поражает та же замысловатость, узорчатость, изощренность, что и в произведениях искусства» [3, с. 1]; зачастую поэт даже определяет стиль

и эпоху «создания» моря, паутины и т.д.:

На шелковой подкладке зыбь морская.  
Широк покрой и сумрачен фасон [1, с. 274];

Паутина под ветром похожа  
На барочный комод [1, с. 16];

И в небе барокко! плывут облака:  
Гирлянды, пилястры, перила [1,63];

Пейзажные вкусы Кушнера разнообразны, однако необходимо отметить его пристрастие к «выгнуто-вогнутым, трубчатым, складчатым, завивающимся» [3, с. 2] формам в природе: волнам в их «извивах, лепных завитках», улиткам «из закрученного материала», тополям с их серебристой лиственной изнанкой и спирально закрученными вершинами, гладиолусам и табакам с их «ребристой трубочкой и звездчатым отгибом» («Волна», «По дорожке садовой ходить...», «Изнанка листьев такова...», «В обстоятельствах грустных...», «Гладиолусы», «В саду, задумавшись бог весть о чем, о ком...»).

Кушнер предпочитает «звучащие» явления природы: листья, травы, море, которые своим шумом и шелестом как будто стараются что-то сообщить и тем «предформируют невнятный и вещей язык природы» [3, с. 2]: «моря шум подсказывает строй, и паузы, и пенье...» (разделы «На языке листвы» и «Бессонное, шуми!..» в книге «Таврический сад»).

Среди излюбленных кушнеровских мотивов - насекомые (особенно бабочки, пчелы), цветы, снежинки, паутина – «явления со сложно-симметрической предметной структурой» [3, с. 2], в которую с любовью, до мелочей, вникает поэт («Сложив крылья», «Пчела», «Сентябрь выметает широкой метлой...» и др.). По словам М.Эпштейна, тема Кушнера – морфология природы: устройство облаков, конструкция звездного неба:

Небо ночное распахнуто настезь - и нам  
Весь механизм его виден: шпыньки и пружинки  
Гвозди, колки...[4, с. 26]

Особое место занимают у Кушнера размышления о природе Севера и Юга (Крыма, Кавказа, Италии) – тема, унаследованная от русской поэзии первой половины XIX века. «Переключка этих двух «природ», их парадоксальное и гармоническое совмещение в садах бывшей северной столицы и ее пригородных ландшафтах - основной сюжет "Таврического сада", давший название книге» [3, с. 2]:

Невы прохладное дыханье  
И моря Черного простор.  
Для русской музы расстоянья  
Меж ними нету с давних пор...  
...на вышколенных берегах Славянки,  
Где слиты русские и римские черты,  
То снег мерещится и маленькие санки,  
То рощи знойные и ратные ряды [1,56].

Тема моря - одна из самых близких Кушнеру. Море для поэта - это «воочию явленный первый день, счастливый день творенья, к которому обращена биологическая память человека; отсюда и уникальный в русской поэзии интерес к простейшим, примитивным формам жизни, которые выступают не в жуткой брутальности (как у М.Зенкевича), а в образе «милейших», стихийно мудрых и кротких зародышевых листов, инфузорий, ланцетников (цикл «Общее дыхание», «Над микроскопом»)» [3, с. 2].

Характерна для Кушнера частая вопросительная интонация, обращенная к природе и предполагающая ее скрытую одушевленность, некоего Мастера и Попечителя, чей замысел брезжит во всех вещах и все же остается неясным:

Кто, кто так держит мир в узде,  
Что может птенчик спать в гнезде? [1, с. 53]

Необходимо отметить, что анализ ведущего мотива философской лирики А.С.Кушнера – «утешения природой», рассматриваемый в статье, является большим полем деятельности для дальнейшего осмысления «своеобразия» поэта-экспериментатора. Однако одно очевидно уже сейчас: поиск тайного смысла в явлениях природы и вместе с тем готовность принять ее неразумно и безотчетно как истину, не требующую доказательств, - живое противоречие кушнеровской лирики природы.

### Литература

1. **Кушнер А.** Стихотворения /Предисл.Д.С.Лихачева.- Л.: Худ. лит., 1986.- 304с. 2. **Черниенко Л.В.** Русская литература конца XX – начала XXI столетий: Учебное пособие.- Луганск: Альма-матер, 2004.- 168с. 3. **Эпштейн М.** Природа, мир, тайник вселенной.../ <http://www.rao-ees.ru/ru/> 4. **60-е –в новом веке** (стихи А.С. Кушнера) /[http:// poet-premium.ru/](http://poet-premium.ru/)

The article attempts to describe one of the leading subjects of the A.S. Kushner's philosophical verses - «the consolation made by nature». It gives the outline of the key thematic areas, lexical and syntactic features of his poetry.

*Key words:* A.S. Kushner, philosophical verse, thematic area.

Є.М. Санченко

### ЕЛІТАРНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ З РОСІЙСЬКИМ ДІАЛЕКТНИМ СУБСТРАТОМ

Одним з важливих завдань сучасної лінгвістики залишається вивчення живого мовлення, особливо мовлення тих, кого відносять до мовної еліти. Проживання на певній території безперечно веде до появи субстратних рис у мовленні як звичайної людини, так і представника мовної інтелігенції. Елітарні мовні особистості, у мовленні яких спостерігаються елементи російської мови як першої, ми за аналогією називаємо елітарними мовними особистостями, але з російським діалектним субстратом.

Метою статті є опис субстратних рис (у порівнянні з українською літературною мовою) в усному мовленні елітарних мовних особистостей з російським діалектним субстратом.

До елітарних мовних особистостей з російським діалектним субстратом ми відносимо тих представників мовної еліти Луганщини, першою мовою яких є російська мова, а українська літературна мова є вивченою, тобто вторинною.

Вплив першої (російської) мови на вторинну (українську літературну мову) є безперечним, він веде до їх взаємовпливу. Саме тому усне українське мовлення таких представників еліти нерідко набуває певних фонетичних, лексичних та морфологічних рис російської мови.

Методика, якою ми керуємось у нашому дослідженні, носить експериментальний характер. У нашій роботі ми користуємось таким типом експериментом, як моделювальний (анкетування), який відбирає соціолінгвістичні параметри, які варіюються у кожного індивідуума. Анкетування – це персональний вибір, де особистість нічим необмежена і де вона може проявити свою ініціативу та оригінальність. Матеріалом для нашого спостереження та висновків були різноманітні анкети, заповнені елітарними мовними особистостями з російським діалектним субстратом, та записи їх усного мовлення.

Представники цієї групи є вихідцями з Луганської області (м. Молодогвардійськ, с. Кримське Слов'яносербського району, м. Лисичанськ, м. Алчевськ, м. Первомайськ) – 50 % (цифри наведені у відсотковому співвідношенні до загальної кількості опитаних у цій групі) та власне з Луганська – 50 % відповідно.

Місцем найдовшого проживання у цих мовців є м. Луганськ – 80 %, м. Молодогвардійськ Луганської області – 10 %, м. Лисичанськ Луганської області – 10 %. Але місцем проживання в теперішній час є місто Луганськ у всіх респондентів.

Хоча гендерні аспекти і не враховуються у нашому дослідженні,

але ми підраховали, що в цій групі елітних мовців нами було опитано жінок – 90 %, чоловіків – 10 % віком від 36 до 65 років (на 2007). Як і в інших групах за національністю усі опитані елітарні мовні особистості є українцями, усі мають вищу освіту. Викладачів серед них – 90 %, а 10 % – це викладач і актор сумісно.

Рідною мовою елітні мовні особистості з російським діалектним субстратом вважають українську (80%), російську (10 %) та українську й російську спільно (20%). Інтелігенція цієї групи володіє різними мовами, а саме: українською – 10 %; українською і російською – 30 %; українською, російською та англійською – 50 %; українською, російською та французькою – 10 %. До школи елітні мовні особистості з російським діалектним субстратом говорили українською (30 %), російською (40 %) та українською і російською мовами спільно (30 %). Мовна еліта цієї групи вчилися у школі з українською і російською мовами навчання (з російською мовою навчання – 90 %, з українською та російською мовами спільно навчання – 10 %).

Соціологічне анкетування показало детальне функціонування української та російської мов у повсякденному житті елітарних мовців цієї групи, наприклад, у сім'ї, з друзями, на роботі та ін. (див. *Таблиця 1*).

<i>Мова, якою користуються</i>	<i>українська</i>	<i>російська</i>	<i>українська і російська</i>	<i>українська і англійська</i>
<i>а) у сім'ї</i>	10 %	30 %	60 %	-
<i>б) з друзями</i>	20 %	-	80 %	-
<i>в) із сусідами</i>	10 %	40 %	50 %	-
<i>г) із знайомими</i>	20 %	10 %	70 %	-
<i>г) у побуті (магазин, транспорт)</i>	10 %	30 %	60 %	-
<i>д) на роботі</i>	80 %	-	20 %	-
<i>ж) при спілкуванні на професійні теми</i>	90 %	-	10 %	-
<i>з) при офіційному листуванні й у справах</i>	70 %	-	20 %	10 %
<i>и) на нарадах</i>	90 %	-	10 %	-
<i>і) коли з вами спілкуються російською мовою</i>	10 %	20 %	70 %	-
<b><i>ї) загальне (в усіх зазначених випадках)</i></b>	<b>41 %</b>	<b>13 %</b>	<b>45 %</b>	<b>1 %</b>

Таблиця 1. Користування мовами елітними мовними особистостями з російським діалектним субстратом

Як бачимо, майже однакові відсотки користування українською та українською і російською мовами спільно представниками цієї групи. Але професійна діяльність еліти більшою мірою пов'язана саме з українською мовою. Цікавим фактом є те, що елітні мовні особистості з російським діалектним субстратом не надають перевагу російській мові окремо, відповіді представлені у наступних підрахунках: українською мовою краще читати книги і под. 23 %, українською і російською мовами поперемінно – 77 %, а російською – 0 %. Цей факт підтверджує домінування української літературної мови в житті представників еліти, бо тільки російською мовою ніхто з опитаних мовців не користується (див. Таблиця 2).

Якою мовою краще	українською	російською	українською та російською
а) читати книги	10 %	-	90 %
б) дивитись вистави	10 %	-	90 %
в) дивитись телепередачі	30 %	-	70 %
г) слухати радіопередачі	40 %	-	60 %
ґ) загальне (в усіх зазначених випадках)	23 %	-	77 %

Таблиця 2. Мовні переваги елітних мовних особистостей з російським діалектним субстратом

В усному мовленні елітарних мовних особистостей з російським діалектним субстратом були виявлені певні риси субстратного походження на різних рівнях: на фонетичному, морфологічному та лексичному рівнях. Так, на фонетичному рівні пом'якшення шиплячого [ч'] (*не<sup>н</sup>даго<sup>г</sup>їч<sup>н</sup>ого, ал<sup>л</sup>ч<sup>е</sup>їс<sup>к</sup>у, ш<sup>ч</sup>е, ш<sup>ч</sup>о, їавиш<sup>ч</sup>е та ін.*) наявне рідше ніж нормативна тверда вимова (*сно<sup>ч</sup>атку, ч<sup>е</sup>рез, су<sup>ч</sup>аснойі, т<sup>ис</sup>'ача, ч<sup>а</sup>с, зак<sup>ін</sup>чила та ін.*). Приблизно тільки у 6 % від загальної кількості слів з цією фонемою представлений її ненормативний варіант, а у 94 % - звичайна літературна тверда вимова. Прикладом ненормативності у мовленні цієї групи на фонетичному рівні є також те, що дзвінкі приголосні втрачають дзвінкість перед глухими в середині слова, а частково в кінці слів (*в<sup>і</sup>т<sup>т</sup>ого<sup>т</sup> часу, с<sup>д</sup>и<sup>т</sup>инства, іс<sup>с</sup>ест<sup>р</sup>ойу, зар<sup>а</sup>с, зуп, гор<sup>о</sup>т, гуп<sup>б</sup>ка, рип<sup>б</sup>ка, лош<sup>ж</sup>ка*). На лексичному рівні, найяскравішим прикладом є, звичайно, уживання росіянізмів

(полу<sup>1</sup>чайец':а, з <sup>1</sup>л'есн'ици та ін.).

Дивним є той факт, що в усному мовленні інтелігенції діалектні елементи з'являються як свідомо, наприклад ([ок'рем'і з них <sup>1</sup>часто ўжи'вала мо'йа ба'бус'а // от ска'ж'імо нап'риклад ъе та'ка п'рикаска // <sup>1</sup>л'ісла / <sup>1</sup>л'ісла по дра'бин'і та ї у'пала з л'есн'ици // <sup>1</sup>наше жит'':а ос'тан':іх ро'к'іў пос'тійно з'мушує нас по'д'ібно ўжи'вати //]), так і несвідомо.

Дуже велика кількість чинників впливає на мовлення конкретної людини: форма мовлення (усна чи писемна), характер умов (офіційна/неофіційна), характер відношень між тими, хто розмовляє, фізичний і психологічний стан як адресанта, так і адресата, характер самого процесу спілкування (персональний, масовий, публічний, безпосередній, опосередкований), вікові, статеві, соціально-рангова відповідність або невідповідність партнерів спілкування та багато ін.

Провідною ж ознакою становлення мовної особистості, хоча й не єдиним, є екстралінгвістичний чинник. Саме таке припущення висуває і О.Б. Сиротиніна, коли розглядає чинники, які впливають на формування неелітарних типів мовленнєвої культури [1].

До інших чинників, які беруть участь у становленні елітарної мовної особистості, і які на нашу думку є теж дуже важливими у розвиткові мовної елітарності, інша дослідниця (Т.В. Кочеткова) відносить наступні: сім'ю, місце народження, природній інтелект, середовище проживання, отримане виховання, раннє прилучення до книги (мається на увазі самостійне читання класичних прецедентних текстів, у тому ж числі поетичних), постійний потяг отримувати нову інформацію різними каналами (газети, радіо, телебачення, кіно, театр і под.), гарна освіта, безперервна самоосвіта, високий професіоналізм, соціальна значимість, численну і різноманітну мовленнєву діяльність, підвищене почуття занепокоєння і відповідальності за те, що відбувається, усіяка повага до будь-якого співрозмовника [2, с. 93].

Навіть самі елітарні мовці помічають вплив цих чинників ([бу'ла то'д'і <sup>1</sup>досит' <sup>1</sup>диўна ситу'ац'ія // во'ни про це ка'зали / шчо <sup>1</sup>л'уди / йа'к'і там наро'дилис'а на <sup>1</sup>р'іўн'іничині / і ви'росли ў дон'бас'і / во'ни не' го'вор'ат' з <sup>1</sup>ними <sup>1</sup>йіхн'ойу <sup>1</sup>р'іднойу <sup>1</sup>мовойу // але <sup>1</sup>черес поко'л'ін':а // йа з <sup>1</sup>ними сп'ілку'валас'а <sup>1</sup>йіхн'ойу <sup>1</sup>мовойу / ну йа'к' <sup>1</sup>йіхн'ойу / <sup>1</sup>нашойу укра'їн'с'койу <sup>1</sup>мовойу / але цей <sup>1</sup>зах'ідний д'іа'лект / йа <sup>1</sup>ле'хко на <sup>1</sup>н'ого пере'хо'жу і акце'н'тац'ія <sup>1</sup>йіхн'а / і <sup>1</sup>пеўн'і сло'ва / во'ни ме'н'і близ'к'і / <sup>1</sup>р'ідн'і // шчо спра'цу'вало / ге'нетика чи вихо'ван':а ба'бус'і / <sup>1</sup>ва'жко ска'зати //], [ба'бус'а <sup>1</sup>заўжди розпов'ідала/ а'бо на'води'ла п'риклади з <sup>1</sup>іних с'іл // нап'риклад ў од'ному се'лі <sup>1</sup>кажут / <sup>1</sup>п'рала / <sup>1</sup>п'рала дри'пету/ по'в'ісела на <sup>1</sup>роздеї // шчо озна'чає / <sup>1</sup>випрала р'ад'но/ і по'в'ісила на тин // нап'риклад / се'ло / йа'ке було у <sup>1</sup>тому ж кол'госпі / у йа'кому жи'ла ба'бус'а / абри'коси там нази'вайут' <sup>1</sup>цурел'і //], [<sup>1</sup>виросла йа ў рос'їс'ко'моўному о'точен':і // але поў'тор'уйу / укра'їн'с'ку <sup>1</sup>мову ви'учала л'іте'ра'турну // ко'лис' ми с кате'ринойу д'митр'іўнойу про це

гово<sup>1</sup>рили / во<sup>1</sup>на <sup>1</sup>каже у <sup>1</sup>тебе <sup>1</sup>мова чис<sup>1</sup>'іша / н<sup>1</sup>'іш у <sup>1</sup>мене / бо во<sup>1</sup>на наро<sup>1</sup>дилас'а на <sup>1</sup>сумичин'і ў се<sup>1</sup>'л'і і <sup>1</sup>каже // на <sup>1</sup>мене <sup>1</sup>сил'но ўпли<sup>1</sup>вайє мо<sup>1</sup>'іа <sup>1</sup>р'ідна го<sup>1</sup>'ірка / а на <sup>1</sup>тебе во<sup>1</sup>на не<sup>1</sup> ўпли<sup>1</sup>вайє // ў ц'ому йє сенс / во<sup>1</sup>на <sup>1</sup>д'ійсно на <sup>1</sup>мене не<sup>1</sup> ўпли<sup>1</sup>вайє / бо та<sup>1</sup>кої го<sup>1</sup>'ірки по <sup>1</sup>сут'і не<sup>1</sup> було //]).

Міська інтелігенція у своєму літературному мовленні насилу звільняється від діалектних артикуляційних навичок. При цьому чим сильніше хвилюється мовець, тим помітніше зниження мовленнєвого контролю, тим чіткіше у неї виступає діалектний субстрат [3, с. 135].

Отже, елітарна мовна особистість завжди нестандартна, а елітарна мовна особистість з діалектним субстратом особливо, хоча й об'єднує верхи мовної культури.

### Література

1. Сиротинина О. Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты / Научно-исследовательская лаборатория "Язык и личность" / Сб. науч. тр. – Волгоград – Саратов: Перемена, 1998. – С. 3-9.
2. Кочеткова Т. В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: Дис. ... доктора филологических наук : 10.02.01 / Кочеткова Татьяна Васильевна. – Саратов, 1999. - 534 с.
3. Нецименко Г.А. Языковая ситуация в славянских странах: Опыт Описания. Анализ концепции / Г.П. Нецименко; Инст-т славяноведения. - М.: Наука, 2003. - 279 с.

The concept of elite linguistic personality with the Russian substratum is analyzed in the article. The aim of the article is to character the elite linguistic personalities with the Russian substratum. In a field of sight there are phonetic, morphological and lexical peculiarities of speech of Luganschina's intelligence, whose native language is Russian language.

*Key words:* elite linguistic personality, literary language, dialect, dialect substratum, linguistic elite.

УДК 81-115

Л.В. Туленинова

### АССОЦИАТИВНЫЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПТА «БОЛЕЗНЬ» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Построение модели ассоциативных связей языковых единиц и значений [1, с.33] является необходимым строительным материалом топологии любого лингвокультурного концепта. Возможность создания такой модели дает прежде всего анализ данных разного рода лексикографических источников (ЛИ). Существование специальных –

ассоциативных словарей значительно облегчает исследование концептов в синхронии, а сравнение их данных с вышеупомянутыми ЛИ позволяет не только выявить ассоциации актуальные в определенный период существования лингвокультуры народа, но и динамику изменения интразон и экстразон концептов, т.е. проследить их развитие в диахронии.

Анализ английских и русских ЛИ, проведенный автором данной статьи с целью выявления ассоциатов, воплощаемых в различного рода языковых единицах, номинирующих денотаты болезни, дал довольно интересные результаты. В силу ограничения объемом публикации мы намерены здесь остановиться кратко на основных результатах нашего исследования.

При построении русского и английского лексико-семантических полей (ЛСП) болезни мы выявили различия в количестве и качестве ассоциатов, отражаемых номинациями и дескрипциями болезни в двух сравниваемых языках. Так, имеет место значительное расхождение в ассоциативном составе денотата «Неблагополучное состояние организма вообще», особенно в части референтов «Общее выражение болезни» (в подобластях «Слабость, бессилие» и «Внешние признаки») и «Психическое неблагополучие», а также в части референта «Симптомы» (в подобласти «Внешний вид органов, органа или его части») денотата «Конкретная форма неблагополучия». Так, в частности, слабость в русской лингвокультуре оценивается (кроме всего прочего) интенсивностью дыхания – *дохлый, выдохшийся* (от слов *дух, душа*), в английской – эмоциональной неустойчивостью – *feeble*. Внешнее неблагополучие организма или его частей как у англичан, так и у русских ассоциируется с неестественным цветом кожного покрова: излишней краснотой, синевой, желтизной и деформацией кожного покрова, где уподобления несколько различаются: русские номинации более метафоричны – если проявление болезни, сопровождаемое отметинами на коже у англичан номинируется просто как «точка, отметина» в различных вариантах (*measles, spotted fever*), то русские *сыпь, оспа* (от «сыпать») предполагают наличие исполнителя – болезни, как и в номинациях типа *лихорадка* («желать зла» - образовано сложением слов *лихо* – «зло» и *радить* – «желать» [3, с. 243]). Следует указать на идентичность компонентов ассоциативного состава подобластей «целостность, крепость, устойчивость» и «чувства и ощущения больного человека» референта «общее выражение болезни» в двух языках. Совпадающими оказались ассоциаты денотата «Конкретная форма неблагополучия» (за исключением вышеуказанной подобласти референта «Симптомы»). Это, видимо, объясняется как общностью биологической, так и сходством географических условий двух народов, а также наличием идентичных медицинских традиций. Наибольшее же количество отличий обнаружено в ассоциатах референта «Психическое неблагополучие».

Компонентный ассоциативный состав подобластей «целостность,

крепость, устойчивость (нарушенные)» и «чувства и ощущения больного человека» референта «общее выражение болезни» в двух языках практически идентичен, хотя следов некоторых ассоциатов, например «звук», мы не обнаружили в английских номинациях болевых ощущений: *гудеть, звенящая (боль)* не имеют аналогов в английском языке, так же, как и *адская боль*.

Анализ данных ассоциативных словарей обоих языков [4; 5] позволил выявить множество новых номинаций денотатов, отражающих основные значения исследуемых нами понятий, не обозначенных в ранее проанализированных лексикографических источниках как их синонимы, но входящих в парадигмы «неблагополучие организма вообще» и «конкретная форма неблагоприятия» в качестве номинаций, составляющих их денотатов. Данное исследование позволило дополнить топологию концепта «болезнь» за счет включения новых и расширения выделенных ранее (с выделением подобластей) областей. Так, была значительно расширена область ЧЕЛОВЕК в подобласти «тело» за счет указания на конкретные повреждения: *ангина, оспа, язва/ EPILEPSY, ULCER*; а также выделена новая подобласть – «личные качества и межличностные отношения»:

- сочувствие: *жалость, помощь PITY, PREACHING*;

- презрение и отторжение: *PARIAH/DOWNCAST /позор, неприязнь*.

Область МЕДИЦИНА детализируется за счет включения подобласти «Лечебное учреждение», которая в английских ассоциациях номинируется названиями видов таких учреждений (*INFIRMARY HOSPITAL* и др.), их служб и отделений (*AMBULANCE, SURGERY*), персоналий (работников и пациентов: *MATRON, PATIENT* и др.) и даже специальных лечебных мероприятий (*AMPUTATE, QUARANTINE*). Русские ассоциации, также включая подобные номинации (*больница, госпиталь, пациент*), имеют интересную особенность – они отражают специфический *интерьер* русской больницы: *больничная койка, в палате, железная кровать, белые стены*; более многочисленны также ассоциации с *инструментарием*: *грелка, термометр* и т.п. Еще одно существенное, как мы думаем, отличие – английские ассоциации с разнообразными номинациями социальной помощи больным (*BENEFIT* – пособие по болезни, *WELFARE* – помощь больным, безработным, бедным, *ALMONER* – тот, кто распределяет благотворительные подарки, *SCOUTS*), подобных которым нет среди русских.

Следует отметить также ассоциацию болезни (и больного) с притворством: *воспаление хитрости, притвора; FEINTED, PRETENDER, SHAM*, которая отсутствовала в английском ЛСП, построенном ранее на базе многих видов современных лексикографических источников (за исключением ассоциативных словарей). Состав английских концептов, благодаря которым существует концепт «болезнь» в лингвокультуре этого народа, несколько отличается (по данным ассоциативного анализа)

от состава русских «строительных» концептов «болезни»: в нем отсутствует «Душа», оставаясь как специфической чертой русского сознания вообще, так и особенностью русского языкового осмысления феномена психического неблагополучия и благополучия.

Исследование ассоциаций позволило обнаружить и концепты, некоторые из которых уже наметились в структуре ЛСП «болезнь»: **Цвет:** *бело, белый, белые стены, желтый, желтый цвет; зеленый; red;* **Несвобода:** (недуг) *сковал*; RIDDEN; другие же могут проявиться только благодаря отражению в ассоциациях «причинных, временных, пространственных связей явлений и эмоций, вызываемых восприятием этих явлений»: **Ритуал:** *проклятая*; BEWITCHED; **Развитие:** *развивается, прогрессирует*; DEVELOP; **Ад:** *адская, чертовщина*; DIABOLICAL, OBSESSION; **Техника:** *авария, метро*; MOPED; SPEED-BOAT; **Борьба:** *можно превозмочь (боль), преодолеть, бороться (недуг)* (только в русских ассоциациях!). Примером того, что многие из исследованных ассоциаций являются результатом усвоения культурного наследия нации, является обнаружение их языкового воплощения в специального рода русских лексикографических источниках – словарях эпитетов, словарях сочетаемости и т.п., нередко дающих примеры из литературных произведений или в самих произведениях, описывающих случаи из медицинской практики либо эпизоды болезней: **Ад:** *адская* (о боли) – Если он только чуть-чуть шевельнется – у него начинаются *адские* боли. Лебеденко. Тяжелый дивизион; **Развитие:** *начало, ход, течение, характер, исход болезни*; **Борьба:** *с болезнью бороться/справиться, победить болезнь* [6, с. 30]; *I returned to my office, grateful for this much, but knowing that **the battle** for Sonny's survival was not yet **won*** (*Woman Surgeon*, Else La Roe, M.D.).

Таким образом, исследование ассоциативных основ концепта «болезнь» позволило нам сделать выводы, во-первых, об идентичности компонентов ассоциативного состава основных денотатов болезни в двух сравниваемых лингвокультурах, во-вторых, о существовании этнокультурно маркированных ассоциатов в составе ряда референтов, в-третьих, обращение к ассоциативным словарям обнаружило в обеих лингвокультурах новые коррелирующие с концептом «болезнь» концепты, что говорит о постоянно происходящих трансформациях в его содержании.

### Литература

1. **Слышкин, Г. Г.** Лингвокультурный концепт как системное образование / Г. Г. Слышкин // Вестник ВГУ. – Волгоград, 2004. – Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – № 1. – С.29 – 34. 2. **Слышкин, Г. Г.** Лингвокультурный концепт : номинативная плотность и номинативная диффузность / Г. Г. Слышкин // Аксиологическая лингвистика : проблемы и перспективы : тезисы докл. междунар. научн. конф. / под. ред. Н. А. Красавского. – Волгоград : Колледж, 2004. –С. 96 – 98. 3. **Шанский, Н. М и др.** Краткий этимологический словарь русского

языка : Пособие для учителя / Н. М Шанский и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. Под ред. чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. - М. : «Просвещение», 1971. – 542 с. 4. **Караулов, Ю. Н.** Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н. Ф. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2002. 5. **Kiss, G. R.** An associative thesaurus of English and its computer analysis / G. R. Kiss, C. Armstrong, R. Milroy, J. Piper. – In Aitken, A.J., Bailey, R.W. and Hamilton-Smith, N. (Eds.), The Computer and Literary Studies. – Edinburgh : University Press. 1973. // Access : <http://www.eat.rl.ac.uk/cgi-bin/eat-server> , free. – Title from screen. 6. **Горбачевич, К. С.** Словарь эпитетов русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – СПб. : «Норинт», 2001. – 224 с.

The main results of the investigation of the associative background of the concept “disease” in Russian and English linguistic cultures are reported in the article. Such an analysis helped to reveal basic conceptual domains made up by other different concepts being structural parts of the inner and outer worlds of the Man.

*Key words:* the associative background of the concept “disease”, linguistic culture, basic conceptual domains.

УДК [811. 112. 2: 378]: 004

**O.Y. Parter**

### **BLACK ENGLISH: SLANG OR DIALECT?**

Debate over the evolution of Black English Vernacular (BEV) has permeated Afro-American studies, creole linguistics, dialectology, and sociolinguistics for a quarter of a century with little sign of a satisfactory resolution, primarily because evidence that bears directly on the earlier stages of BEV is sparse. Linguists have not yet come to the same conclusion on the point, they are arguing, if it is a language, a dialect, slang or an ethnolect. The language that Black Americans use to communicate with each other has some features peculiar for an ethnic group called Black Americans, or Afro-Americans.

For three centuries, it has been the language of most American Negroes, but until recently, both its origins and its rules have remained a mystery. Scholars once thought that it was either an ignorant misuse of Standard English or a remnant of archaic British dialects learned by slaves from their southern masters. Lately, however, a number of linguists have come to believe that the dialect originated with the slaves themselves [12, с.37-38].

This problem has been widely studied by a lot of outstanding scholars, mostly American, such, for example, as Dillard J.L., Hathorne Justice, Smitherman, Douglass Frederick, Bernstein Basil, Stewart William and

Rickford John.

The article is of topical significance in the course of modern linguistics as Black English is thoroughly studied in its interconnection with General American.

The aim of the article is a study of some features of African American Vernacular English (AAVE) that are common and different from General American English.

The scientific novelty of our article is an attempt to study Black English as a dialect in its interconnection with General American.

Dillard J.L. supposes that Black English is a dialect with its own grammar and vocabulary, a pidgin. That theory receives its first book-length substantiation with the publication of "Black English" (Random House, \$10). In it, the linguist of the University of Puerto Rico describes how slaves were forced to develop their own lingua franca because traders usually separated groups speaking the same language in order to hinder communication and thereby prevent revolts. The slaves taught each other pidgin varieties of their masters' language [13, c.12-16].

African American Vernacular English (AAVE) - also called African American English; less precisely Black English, Black Vernacular, Black English Vernacular (BEV), or Black Vernacular English (BVE) - is an [African American variety \(dialect, ethnolect and sociolect\)](#) of [American English](#). Controversially, non-linguists, such as Williams R.L., sometimes call it [Ebonics](#) (a term that also has other meanings or strong connotations) or jive (which can mean the slang of AAVE and the [signifying](#) for which AAVE is famous) [20].

Now let's take a look on the scientific approach to the word "ebonics". Neologism "ebonics" appeared in 1973 as a definition to the language of Afro-Americans. It was primarily used by Williams R.L., the doctor of psychology, the professor of Washington University in St.-Louis (Missouri). The word "ebonics" has an accurate meaning of "black phonetics" ("ebony" means "black" and "phonetics" – "phonetics") [7, c.78].

In 1997 Williams was making a speech in the Senate where he demanded to give ebonics a linguistic status of a language, not a dialect. He assumed that ebonics has its own vocabulary, grammatical structure and morphology. Ebonics has its own dialects, jargons and sociolects - everything that any language has [19].

It has been suggested that AAVE has grammatical structures in common with West [African languages](#). Speakers of AAVE are typically bidialectal. As with all linguistic forms, its usage is influenced by age, status, topic and setting. There are many literary uses of this variety of English, particularly in [African-American literature](#). Black English is a language of prose and poetry; the book of Alice Walker "The Color Purple" written in 1982 got the Pulitzer Prize [20].

We suppose that Black English is a dialect spoken by Black people. If, for example, we take Harriet Beecher Stowe's book "Uncle Tom's Cabin",

negroes, or slaves, speak the dialect, called Black English: "Lor bless ye, yes! These critters ain't like white folks, you know; they gets over things, only manage right. Now, they say," said Haley, assuming a candid and confidential air, "that this kind o' trade is hardening to the feelings; but I never found it so" [14].

Many features of AAVE are shared with English dialects spoken in the [American South](#). While these are mostly regionalisms (i.e. originating from white speech), a number of them - such as the deletion of *is* - are used much more frequently by black speakers, suggesting that they have their origins in black speech. The traits of AAVE that separate it from General American include changes in pronunciation along definable patterns, many of which are found in creoles and dialects of other populations of West African descent.

Early AAVE contributed a number of words of African origin to General American, including gumbo, goober, yam and banjo. AAVE has contributed slang expressions such as cool, hip and bling [17, c.35-40].

The near uniformity of AAVE pronunciation, despite vast geographic area, may be due in part to relatively recent migrations of African Americans out of [the South](#) as well as to long-term racial segregation. Phonological features that set AAVE apart from forms of [Standard English](#) include:

- Word-final devoicing of /b/, /d/, and /g/, whereby for example *cub* sounds like *cup*.

- Reduction of certain [diphthong](#) forms to [monophthongs](#), in particular, /aɪ/ is monophthongized to [aɪ̥] (this is also a feature of many [Southern American English](#) dialects). The vowel sound in *boil* (/ɔɪ/ in Standard English) is also monophthongized, especially before /l/, making it indistinguishable from *ball*. (This is also characteristics of some white speakers from eastern Arkansas, and the vowel is actually the same as that in "file," as shown by the transcription of American folksong lyrics, "Bile 'em Cabbage Down," in Standard English, "Boil Those Cabbages Down" (see Branson).

- AAVE speakers may not use the [dental fricatives](#) [θ] (the *th* in *thin*) and [ð] (the *th* of *then*) that are present in Standard English (SE). The actual alternative phone used depends on the sound's position in a word. (This, too, is a common substitution in many regional dialects, including parts of the South, and in New York, as readily heard in movies and television shows set in these areas.)

- Word-initially, /θ/ is normally the same as in SE (so *thin* is [θɪn]).
- Word-initially, /ð/ is [d] (so *this* is [dɪs]).
- Word-medially and -finally, /θ/ is realized as either [f] or [t] (so [mɪmf] or [mɪnt] for *month*); /ð/ as either [v] or [d] (so [smuːv] for *smooth*).

- Realization of final *ng* /ŋ/, the [velar nasal](#), as the [alveolar nasal](#) [ŋ] in [function morphemes](#) and content morphemes with two syllables like *-ing*, e.g. *tripping* is pronounced as *trippin*[9, c. 45-49].

Besides, it would be instructive to pay attention to the problem of

aspect marking in verb phrases in Black English. The most distinguishing feature of Black English is the use of forms of the verb to be to mark [aspect](#) in verb phrases. The use or lack of a form of to be can indicate whether the performance of the verb is of a habitual nature. In General American, this can be expressed only using adverbs such as usually [9, c.49] (see the table below).

*Aspect Marking*

Example	Name	SE Meaning / Notes
He workin'.	Simple progressive	He is working [currently].
He be workin'.	Habitual/continuative aspect	He works frequently or habitually. Better illustrated with "He be workin' Tuesdays."
He stay workin'.	Intensified continuative	He is always working.
He been workin'.	Perfect progressive	He has been working.
He been had dat job.	Remote phase (see below)	He has had that job for a long time and still has it.
He done worked.	Emphasized perfective	He has worked. Syntactically, "He worked" is valid, but "done" is used to emphasize the completed nature of the action.
He finna go to work.	Immediate future	He is about to go to work. <i>Finna</i> is a contraction of "fixing to".
I was walkin' home, and I had worked all day.	Preterite narration.	"Had" is used to <i>begin</i> a preterite narration. Usually it occurs in the first clause of the narration, and nowhere else.

As for the remote phase marker used in the table, namely the marker *been*, we want to stress that its role is simple: it places the action in the distant past, or represents total completion of the action. A Standard English equivalent of it is to add "a long time ago". For example, She been told me that translates as, "She told me that a long time ago"[9, c.49].

Thus, AAVE's resistance to assimilation into [General American](#) or other more standard dialects is a consequence of cultural and historical differences between blacks and whites. Any language used by isolated groups of people is likely to split into various dialects. Most speakers of AAVE are bidialectal, since they use General American to varying degrees as well as

AAVE.

### Литература

1. Антрушина Г.Б. Стилистика современного английского языка. - М.: Высш. школа, 1985. – 223 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. - М.: Высш. школа, 1986. – 295 с.
3. Кудрявцев А.Ю., Куропаткин Г.Д. Англо-русский словарь табуированной лексики и эвфемизмов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. – 384 с.
4. Кухаренко В.А. Практикум зі стилістики англійської мови. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2003. – 160 с.
5. Мачкин Ю.Е., Коршунова Т.С. Словарь заимствований (англо-русский). – М.:Филоматис, 2007. – 1126 с.
6. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь. – М.: Цитадель-трейд: ЛАДА: РИПОЛ КЛАССИК, 2005. – 832 с.
7. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 221 с.
8. Словарь иностранных слов / под ред. И.В.Лёхина и проф. Ф.Н.Петрова – М., 1954. – 967 с.
9. Спирс Р. Так каждый день говорят американцы: Англо-русский словарь. – М.: Рус. яз., 2002. – 444 с.
10. Трофимова З.С. Dictionary of New Words and Meanings. Словарь новых слов и значений в английском языке. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 320 с.
11. Ужченко А.С. Евфемізація і дисфемізація у фразеотворенні говірок сходу України. /Автореферат дис. на здоб. наук. ступ. канд. філол. наук.. – Луганськ, 2005. – 19 с.
12. Bernstein, Basil. "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning", 2000. – 255 p.
13. Dillard, J.L. Black English. New York: Random House, 1972. – 369 p.
14. Harriet Beecher Stowe "Uncle Tom's Cabin"
15. Longman Language Activator. The World's First Production Dictionary. Longman Group UK Limited, 1993. – 1155 p.
16. Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language. – Lexicon Publications, INC. DANBURY, CT, The USA. – 1993. – 933 p.
17. Smitherman, Geneva. Talkin and Testifyin: The Language of Black America. Detroit: Wayne State University Press, 1986. – 305 p.
18. The American Heritage® Dictionary of the English Language: Fourth Edition. 2000. – 567 p.
19. <http://www.bartleby.com/61/51/B0285100.html>
20. [www.english.language.ru](http://www.english.language.ru)
21. [www.en.wiki.org.ua](http://www.en.wiki.org.ua)

Black English is studied in the article in comparison with General American as a special phenomenon in linguistic science. The author of the article makes an attempt to study Black English as a dialect, some features common with General American are being identified as a result.

*Key words:* Black English, Southern American English, General American English, African-American Vernacular English, dialect.

## РОЗДІЛ II

### СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 804.0

Л.Г. Васильева, Л.Г. Сура

#### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И МЕТОД ПРОЕКТОВ**

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам на сегодняшний день самый популярный в мире. Он носит характер деятельности, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Р.П. Мильруд в своей статье, посвященной современным принципам коммуникативного обучения иностранным языкам, подчеркивает, что коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. «Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы». [2, с. 10]

Целью обучения иностранным языкам является не система языка, а иноязычная речевая деятельность, причем не сама по себе, а как средство межкультурного взаимодействия. Язык – элемент культуры, он функционирует в её определенных рамках. Следовательно, мы должны быть знакомы с особенностями этой культуры, особенностями функционирования языка в этой культуре. Речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции.

Отличие коммуникативного метода в том, что вместо специально подгоняемых под активную лексику и изучаемую грамматику учебных текстов и диалогов в нем в качестве основного приема используется имитация ситуаций из реальной жизни, которые обыгрываются так, чтобы вызвать у учащихся максимальную мотивацию к говорению.

«Обсуждаться должны темы, с которыми студенты хорошо знакомы на родном языке: это дает возможность сосредоточиться именно на развитии коммуникативных способностей, то есть умения пользоваться языком спонтанно. Предпочтительно, чтобы темы были животрепещущими - связанными либо с жизнью самих студентов, либо с интересующими всех аспектами современности жизни (экология,

политика, музыка, образование и т.п.)». [1, с. 21]

Все виды проектов, в особенности международные, ведутся на иностранном языке и потому представляют, помимо возможности реализации дидактических или методических задач, дополнительный интерес, поскольку они создают условия для реальной языковой среды, на базе которой формируется потребность общения на иностранном языке, потребность в изучении иностранного языка. В этой связи особый интерес представляют языковые (лингвистические), культурологические (страноведческие) и ролево-игровые проекты.

*Языковые (лингвистические) телекоммуникационные проекты:*

1) *Обучающие проекты*, направленные на овладение языковым материалом, формирование определенных речевых навыков и умений.

2) *Лингвистические*, направленные на:

- изучение языковых особенностей;
- изучение языковых реалий (идиом, неологизмов, поговорок);
- изучение фольклора.

3) *Филологические*, направленные на изучение:

- этимологии слов;
- литературные исследования;
- исследование историко-фольклорных проблем;
- творческие.

*Культурологические телекоммуникационные проекты.*

Культурологические (страноведческие) проекты предполагают развитие языковых и речевых умений и навыков на более или менее продвинутом уровне владения языком посредством организации межкультурного общения с целью ознакомления с культурой, историей, этнографией, географией, экономикой, политикой, государственным устройством стран партнеров, искусством, литературой, архитектурой, традициями и бытом народов и т.д. Проекты этого типа целесообразно проводить с носителями языка, что вытекает из целей, описанных выше. Иностранный язык (ИЯ) выступает в роли средства общения; естественная языковая среда способствует формированию потребности использования ИЯ как единственно возможного средства коммуникации. С точки зрения содержания выделяют следующие виды культурологических проектов:

- *Историко-географические*, посвященные:

- истории страны, города, местности,
- географии страны, города, местности.

- *Этнографические*, нацеленные на изучение:

- традиций и быта народов,
- народного творчества,
- этнического состава народа, проживающего на данной территории,
- национальных особенностей культуры разных народов и т.д.

- *Политические*, цель которых ознакомление:
  - a) с государственным устройством стран,
  - b) с политическими партиями и общественными организациями,
  - c) со средствами массовой информации и их влиянием на государственную политику,
  - d) с законодательством страны и т.д.
- *Посвященные проблемам искусства, литературы, архитектуры, культуры* страны изучаемого языка.
- *Экономические*, посвященные проблемам:
  - финансовой и денежной системы,
  - налогообложения,
  - инфляции и т.д.

*Игровые и ролево-игровые телекоммуникационные проекты.* Ролево-игровые и игровые телекоммуникационные проекты, также как и культурологические, предполагают развитие языковых и речевых умений и навыков владения языком посредством организации межкультурного общения на двух последних уровнях усвоения языкового материала (уровень применения по аналогии, уровень творческого применения). С содержательной точки зрения игровые и ролево-игровые проекты могут быть следующих типов:

- *Воображаемые путешествия*, которые могут преследовать самые разнообразные цели: обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам, диалоговым высказываниям, описаниям, рассуждениям, умениям и навыкам из других областей знаний.
- *Имитационно-деловые*, моделирующие профессиональные, коммуникативные ситуации, которые максимально приближают игровую ситуацию к реальной, встречающейся в жизни.
- *Драматизированные*, нацеленные на изучение литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают учащиеся.
- *Имитационно-социальные*, где учащиеся исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов).

В процессе работы над данными типами проектов у учащихся вырабатывается:

- способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять;
- способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять её в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся;
- способность учета каждый раз новых (новых сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения;
- способность прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но искать способы включения их в активный

диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранному языку, таким образом, заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Вот почему следует обращаться к методу проектов на этапе творческого применения языкового материала. «Метод проектов может позволить решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить занятия по иностранному языку в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные учащимся проблемы с учетом особенностей культуры страны изучаемого языка и, по возможности, на основе межкультурного взаимодействия». [3, С.29]

### Литература

**1. Бараш О.** Говори с нами, говори как мы... //Обучение за рубежом. – 2002. – №4. – С. 21 – 22. **2. Мильруд Р.П.** Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 10 – 12. **3. Полат Е.С.** Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – №1. – С. 29 –31.

This article outlines the issues of formation of students' communicative competence while introducing methods of projects into the process of teaching. The article contains the classification of projects helping to create the language environment.

*Key words:* process of teaching, communicative competence, methods of project.

УДК 811.112.2'36:37

**С.В.Дегтярьова**

### **ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ІДИОМ: СЛУШНІ ПОРАДИ**

Усе більше й більше економічних, наукових та культурних контактів із зарубіжними країнами виникає в нашій державі, тому їй постійно потрібні спеціалісти, які мають навички практичного володіння іноземною мовою. Усе вищевказане і зумовлює пошук нових методик викладання іноземної мови, а також шляхів її результативного та цікавого навчання для студентів. Саме цьому важливому питанню вирішили присвятити нашу статтю, адже воно було й лишається

надзвичайно актуальним для вищих освітніх закладів нашої країни.

Результативність та успішність у навчанні та вихованні здійснюється не лише завдяки слідуванню закладеним методичним системам, але й творчим підходом до їх втілення у навчальний та виховний процеси. Саме такий комплексний педагогічний механізм дозволяє формувати у студентів потребу вчитися й навчатися, розвивати здатність мислити, проявляти творчість і самостійність під час вирішення тих чи інших завдань, сприяти розвитку мовленнєвої активності.

У зв'язку з цим хотілося б підкреслити роль навчання граматиці у викладанні іноземної мови, бо саме граматика допомагає студентам не тільки правильно, але й логічно оформити свою думку, використовувати мовну форму, і, звичайно, зрозуміти логіку мислення, думки, висловлених носіями мови.

Основною метою цих порад є прагнення забезпечити вдосконалення навичок правильного граматичного оформлення мови, подальше формування в учнів лінгвістичної (граматичної) та комунікативної компетенцій. У більшості навчальних посібників з англійської граматики в якості матеріалу для вправ використовуються приклади – речення, які є запозиченими з англійської художньої літератури [1, с. 56]. Але необхідно враховувати той факт, що в кожній мові (англійська мова не є виключенням) функціонують не лише висловлювання, які повідомляють про певні події, але й так звані стійкі словосполучення, вирази, що вносять ознаку суб'єктивності до мовного спілкування, а також обслуговують сферу мовної комунікації. До них належать прислів'я, приказки, мовні афоризми (крилаті вирази), мовні штампи, стереотипи [4, с. 87]. Ми вирішили зупинитися на прислів'ях та ідіомах, бо саме вони відображають багатогранність життя, звичаїв народу, ілюструють його історію, світогляд, саме їх зміст є невичерпно багатим.

У методичних порадах автор пропонує приклади тренувальних та творчих завдань, що спрямовані на опрацювання різних граматичних структур на матеріалі англійських прислів'їв та ідіом.

Так, при вивченні видо-часових форм дієслів уважаємо за доцільне виконувати наступні види завдань:

### **I. Match parts of the proverbs.**

#### **The Present Indefinite Tense**

- |                         |                                |
|-------------------------|--------------------------------|
| 1) A bad workman        | a) have long ears              |
| 2) As you make your bed | b) make fine birds             |
| 3) A hungry man         | c) quarrels with his tools     |
| 4) Little pitchers      | d) is an angry man             |
| 5) Fine feathers        | e) so must you lie in it       |
| 6) Great oaks           | f) makes the heart grow fonder |
| 7) Experience           | g) grow from little acorns     |
| 8) Spare the rod        | h) spoil the child             |

- 9) Still waters i) teaches fools  
 10) Too many cooks j) run deep  
 11) One good turn k) who calls the tune  
 12) He pays the piper l) deserves another  
 13) Absence m) spoil the broth
- Keys: 1-c; 2-e; 3-d; 4-a; 5-b; 6-g; 7-i; 8-h; 9-j; 10-m; 11-l; 12-k; 13-f.**

### The Past Indefinite Tense

- 1) He who pleased everybody a) won the fair lady  
 2) Faint heart b) died before he was born  
 3) He who never climbed c) never fell
- Keys: 1-b; 2-a; 3-c.**

### The Future Indefinite Tense

- 1) A small leak a) will learn no new tricks  
 2) Ask no questions b) will clutch at a straw  
 3) A drowning man c) you will be told no lies  
 4) An old dog d) will sink a great ship
- Keys: 1-d; 2-c; 3-b; 4-a.**

## II. Match English proverbs with their Ukrainian equivalents.

### The Continuous Tenses

- 1) One's left hand doesn't know what one's right hand is doing  
 2) He that has a long nose thinks everybody is speaking of it  
 3) Don't cut the bough you are standing on  
 a) Не рубай гілку, на якій сидиш  
 b) Ліва рука не знає, що робить права  
 c) На грабіжнику й шапка горить

**Keys: 1-b; 2-c; 3-a.**

### The Perfect Tenses

- 1) We know not what is good until we have lost it  
 2) Don't sell the bear's skin before you've caught it  
 3) When children stand quiet they have done something ill  
 a) Діти тому тихо, що зробили лих  
 b) Не кажи «гоп», поки не перескочиш  
 c) Маємо – не цінуємо, втратимо – жалкуємо

**Keys: 1-c; 2-b; 3-a.**

## III. Give Ukrainian equivalents of the following proverbs

### The Passive Voice

- 1) Success is never blamed  
 2) Once bitten twice shy  
 3) Rome was not built in a day  
 4) The least said the soonest mended  
 5) A man is known by the company he keeps

**IV. Choose the appropriate non-finite form to complete the following proverbs and sayings**

**Non-finite forms of the Verbs**

- 1) Money...on the brain is never...in vain  
a) spent            b) to spend            c) spending
- 2) All truths are not...  
a) to tell            b) telling            c) to be told
- 3) There is no use...over spilt milk  
a) cried            b) to cry            c) crying

**Keys: 1-c,a; 2-c; 3-b.**

**V. Comment on the use of the modal verbs in the following proverbs and sayings**

**The Modal Verbs**

- 1) Never write what you dare not sign
- 2) A bird may be known by its song
- 3) Those who live in glass houses should not throw stones
- 4) If wishes were horses, beggars might ride
- 5) If we can't as we would, we must do as we can
- 6) None so deaf as those that won't hear
- 7) He should have a long spoon that sups with a devil
- 8) What can't be cured, must be endured
- 9) All truths are not to be told
- 10) If you can't have the best, make the best of what you have

**VI. Put the nouns in plural where necessary**

**The Noun**

- 1) Like (parent), like (child)
- 2) So many (man), so many (mind)
- 3) A tree is known by its (fruit)
- 4) (Business) before (pleasure)
- 5) At the (end) of the earth
- 6) As like as two (pea)
- 7) A (cat) in (glove) catches no (mouse)
- 8) Never do (thing) by (half)
- 9) (Action) speak louder than (word)

**VII. Point out the gerund and the verbal noun in the following proverbs and sayings. Give their Ukrainian equivalents.**

**The Gerund and the Verbal Noun**

- 1) Out of the frying pan into the fire
- 2) Appetite comes with eating
- 3) A rolling stone gathers no moss
- 4) A little learning is a dangerous thing
- 5) In every beginning think of the end

Запропоновані завдання можуть служити прикладом навчання граматики іноземної мови через використання прислів'їв та ідіом, але кожний викладач має право вибору таких форм, прийомів та методів, які відповідають певній темі, певній студентській аудиторії, і, звичайно, які підходять кожному викладачеві особисто.

Твердо переконані в тому, що кожний викладач, який залучає творчі елементи до своєї роботи, має великі резерви для стимулювання інтересу студентів до оволодіння іноземною мовою та підвищення якості навчання цієї дисципліни.

### **Література**

**1. Артемова А.Ф.** Энциклопедия самообразования по английскому языку страноведению Великобритании и США: Учеб пособие/ А.Ф.Артемова, О.А.Леонович. – М.: ООО «Транзиткнига», 2005. – 398 с. **2. Лексикология** и лексикография английского языка: учеб. пособие / Л.В.Минаева. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 222с. **3. Longman: Dictionary of contemporary English.** – Longman Group UK Limited, 1987. – 829р. **4.Медведева Л.** Английская грамматика в пословицах, поговорках, идиомах и изречениях: Учебное пособие. – К.: Изд-во при Киевском ун-те, 1990. – 240с.

The article stresses on the role of learning grammar while teaching foreign language, the grammar itself helps students to create their own thought in the correct and logical way, and also helps to understand the thought, which was said by the native speaker. To teach grammar the author suggests by using proverbs and idioms, which describe the customs, culture, history of the nation. The tasks, which are given by the author, are devoted to the better understanding of the material concerning learning the temporal forms of the verbs.

*Key words:* teaching grammar, proverbs, idioms, customs, culture, history.

УДК 811.111.37

**Н.Н. Иваньшина**

### **КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Первую строчку в рейтинге популярности методик активно удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на практику общения.

Ввиду того, что позиции английского языка в мире как лидирующего средства международного общения все более и более усиливаются, и не наблюдается никаких весомых тенденций к остановке или замедлению данного процесса, проблема создания эффективной

методики преподавания английского языка представляется крайне важной. Как известно, человеческий мозг наиболее активно воспринимает и запоминает информацию и продуктивно работает в течение первой половины жизни; таким образом, в случае с английским языком, равно как и с огромным множеством других дисциплин, крайне важным является предоставление возможности освоения языка на относительно раннем этапе развития человеческой личности. Следует заметить, что эффективность этой коммуникативной методики подтверждается результатами ее применения в европейских странах на протяжении последних 15-20 лет. Отрадно также то, что в последние годы наблюдаются пусть и не повсеместные, но уже весомые опыты интеграции коммуникативной методики в систему языкового образования в Украине.

Коммуникативная методика, как следует уже из ее названия, направлена именно на возможность общения. Из 4-х «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух) повышенное внимание уделяется именно двум последним [1, с. 35]. Вы не услышите на занятиях особенно сложных синтаксических конструкций или серьезной лексики. Устная речь любого грамотного человека достаточно сильно отличается от письменной. Попробуйте последить за собой в течение дня: много ли вы употребили длинных предложений? Конструкций в сослагательном наклонении? К сожалению, эпистолярный жанр уходит в прошлое.

Однако ошибкой было бы думать, что коммуникативный метод предназначен только для легкой светской беседы. Те, кто хочет быть профессионалом в конкретной области, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях. Обладая большим словарным запасом, они легко ориентируются в тексте, но поддержать беседу с иностранным коллегой на ту же тему им стоит колоссальных усилий. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Человек, вооруженный стандартным набором грамматических конструкций и словарным запасом в 600-1000 слов, легко найдет общий язык в незнакомой стране. Однако есть и оборотная сторона медали: клишированность фраз и небогатый лексикон. Добавьте к этому массу грамматических ошибок, и вы поймете, что единственный способ не прослыть, скажем, так, неумным собеседником - повышенное внимание к партнерам, знание этикета и постоянное желание совершенствоваться.

Рассмотрим сначала в общих чертах коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению английскому языку. Этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение английскому языку как средству общения в условиях моделируемой (воспроизводимой) на учебных занятиях речевой деятельности — неотъемлемой и составной части общей

(экстралингвистической) деятельности. Коммуникативный системно-деятельностный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. К ним относятся система общей (например, экстралингвистической, педагогической) деятельности, система речевой деятельности, система речевого общения (коммуникации, интеракции и взаимной перцепции), система самого английского языка, системное соотнесение родного и английского языков (их сознательно-сопоставительный анализ), система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие и др.), текст как система речевых продуктов, система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и сообщений и т. п.), система (процесс) овладения английским языком, система (структура) речевого поведения человека. В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения английским языком как средством общения в широком смысле этого слова. Такая система, с учетом использования ее в целях обучения английскому языку, должна включать и взаимосотнесение общедеятельностных мотивов с мотивами и потребностями связанного с ней общения; предметного содержания и способов выполнения деятельности; типичных условий ее протекания и характера взаимодействия ее участников (межиндивидуальное, групповое), а также определение характера, содержания и форм взаимоотношений и общения участников, принятых в рамках данной деятельности: в единстве их коммуникативного, интеракционного и перцептивного аспектов, роли, места, сфер и ситуаций англоязычного речевого общения.

А теперь рассмотрим собственно коммуникативную методику обучения английскому языку. Необходимо отметить, что коммуникативная методика была изначально разработана применительно именно к английскому языку как к наиболее распространенному средству международного общения.

Так, в структуру коммуникативного метода входят познавательный, развивающий и обучающий аспекты.

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков при выборе метода обучения необходимо исходить из особенностей коллектива, в котором он будет использоваться, необходимо учитывать личностные особенности обучаемых, их возраст, интересы, уровень подготовки, период, в течение которого будет проходить обучение, а так же техническую оснащенность учебного заведения.

Самой первой специфической чертой коммуникативной методики является то, что целью обучения является не овладение иностранным языком, а «иноязычной культурой» [2, с. 10], которая включает в себя познавательный, учебный, развивающий и воспитательный аспект. Эти

аспекты включают в себя знакомство и изучение не только языковой и грамматической системы языка, но и его культуры, взаимосвязи ее с родной культурой, а также строя чужого языка, его характера, особенностей, сходства и различия с родным языком. Также они включают в себя удовлетворение личных познавательных интересов обучаемого в любой из сфер своей деятельности. Последний фактор обеспечивает дополнительную мотивацию к изучению иностранного языка со стороны обучаемых, в этом не заинтересованных.

Второй специфической чертой коммуникативной методики является овладение всеми аспектами иноязычной культуры через общение. Именно коммуникативная методика впервые выдвинула положение о том, что общению нужно обучать только через общение, что стало для современных методик одной из характерных черт. В коммуникативной методике обучения общение выполняет функции обучения, познания, развития и воспитания.

Следующей отличительной чертой предлагаемой концепции является использование всех функций ситуации. Коммуникативное обучение строится на основе ситуаций, которые (в отличие от других методических школ) понимаются как система взаимоотношений. Главный акцент здесь не на воспроизведении с помощью средств наглядности или словесном описании фрагментов действительности, а на создании ситуации как системы взаимоотношений между обучаемыми. Обсуждение ситуаций, построенных на основе взаимоотношений обучаемых, позволяет сделать процесс обучения иноязычной культуре максимально естественным и приближенным к условиям реального общения.

Коммуникативная методика также включает в себя и овладение невербальными средствами общения: жестами, мимикой, позами, особенностями организации личного пространства участников общения, что является дополнительным фактором при запоминании лексического и любого другого материала.

Специфической чертой коммуникативной методики является также использование условно-речевых упражнений, то есть таких упражнений, которые построены на полном или частичном повторении реплик преподавателя. По мере приобретения знаний и навыков характер условно-речевых упражнений становится все более сложным, пока необходимость в них не исчерпывает себя, когда высказывания обучаемых не становятся самостоятельными и осмысленными.

Итак, из всего вышеизложенного видно, что многие специфические черты, впервые появившиеся в коммуникативной концепции, были затем переняты другими коммуникативно-ориентированными методиками и успешно используются ими.

Коммуникативный метод имеет ряд положительных сторон, которые должны активно использоваться при работе с ним.

В первую очередь, это цель обучения, которой является не просто

овладение иностранным языком, а обучение иноязычной культуре. Это достигается путем равнозначности и взаимосвязанности всех аспектов обучения. Придерживаясь такой установки, педагог участвует в формировании личности обучаемого, что чрезвычайно важно с точки зрения доминирующей сегодня в образовании гуманистической модели обучения и воспитания.

Еще одним немаловажным достоинством данной концепции является взаимосвязь и равномерное развитие всех видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), а межпредметные связи, эксплицируемые в процессе обучения, становятся дополнительным фактором создания мотивации учебной деятельности.

Но самым главным остается моделирование реальных ситуаций общения на уроке, что и стало основным методом обучения английскому языку в рамках этого подхода.

Представленный в этой статье обзор элементов содержания коммуникативной методики обучения английскому языку позволяет сделать вывод о том, что на сегодня это объективно наиболее эффективная из всех существующих методик обучения иностранным языкам, особенно для целей и условий обучения в средней школе. На школьном уровне необходимо заложить основы владения английским языком именно как средством общения, что открывает возможность перейти от рассмотрения английского языка как объекта изучения к использованию его на практике как полезного инструмента. В частности, в случае успешного овладения языком как средством общения на уровне средней школы учащиеся получают возможность (ресурс) развития языковой и речевой компетенции для овладения языком, например, для специальных целей (к примеру, терминологией из той или иной области человеческой деятельности). Таким образом, необходимо дальнейшее внедрение коммуникативной системы обучения и, возможно, ее постепенная модернизация в соответствии с быстро меняющимися реалиями современного мира.

### Литература

**1. Новые педагогические и информационные технологии/Под ред. Е.С.Полат. К.,2001. 2. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. «Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе». Москва, Просвещение, 2004. 3. Brumfit S., Johnson K. "The Communicative Approach to Language Teaching".Oxford, 2007, 234p. / Brumfit S., Johnson K. /[lt.msu.edu/default.html](http://lt.msu.edu/default.html)**

The article reviews the structure and principles of the communicative method of teaching English. Special attention is given to the implementation of the communicative method in the framework of the activity-based approach. Some positive factors of the method in question are summed up.

*Key words:* methodic principle, structure of a method of teaching foreign languages, communicative method, process, activity-based approach.

**Г.М. Куренкова**

## **ПІДВИЩЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ САМОСТІЙНОМУ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сучасна концепція навчання іноземних мов розвивається в гуманістичному напрямку, пов'язаному з новими підходами до визначення змісту, стратегій, засобів, а також реалій навчального процесу. Оновлення педагогічної й методичної норм треба розпочинати насамперед з переосмислення міри свободи студента у виборі змісту, стратегій, засобів навчання й учіння. Іншими словами, йдеться про значення підвищення відповідальності студента за хід і результати засвоєння іноземної мови.

З реалізацією здатності студентів до самостійного навчання пов'язують можливість значного підвищення ефективності вивчення іноземної мови.

На думку відомого психолога-лінгвіста І. О. Зимньої, самостійна робота є однією з важливих і широко обговорюваних проблем викладання в середній і вищій школах [1]. Отже, однією з актуальних проблем сучасної методики навчання іноземної мови є орієнтація всього навчального процесу на активну самостійну роботу тих, хто навчається».

Самостійне навчання розглядається як альтернатива традиційному навчанню іноземної мови, хоча не заперечується той факт, що воно має елемент самостійності в роботі як в аудиторії, так і вдома, але міра цієї самостійності набагато нижча.

Викладач - головна фігура в процесі викладання іноземної мови: він визначає мету й зміст навчання, вибирає засоби навчання, способи й методи пред'явлення матеріалу тощо. Він був і є основним комунікантом для студентів. Рішення викладач приймає на двох рівнях: на вищому - з позицій мети всього курсу навчання і на нижчому рівні, що передбачає деталізацію конкретного заняття. Рішення, які приймає викладач на занятті, пов'язані з реалізацією плану заняття і урахування ситуації в групі. Викладач спостерігає за роботою студентів, підтримує стосунки в системах «викладач - група», «викладач - студент», «студент - група», «студент - студент», стимулює мовленнєву діяльність студентів і керує нею, визначає рівень сформованості навичок та умінь, характер помилок та способи їх подолання.

У традиційному навчальному процесі також є елементи самостійності студентів. Орієнтований на студента навчальний процес припускає, що студенти самі визначають мету й завдання своєї діяльності. При цьому певний рівень самостійності є обов'язковою умовою успішної діяльності. Ефективність навчання тим вища, чим більше ситуація стимулює студентів до вільного спілкування, послідовніше орієнтує студентів на

самостійність їхнього навчання. Це виражається в тому, що студенти беруть участь у визначенні мети, виборі тем і видів діяльності, плануванні занять; дістають додаткову інформацію, самі аналізують свій рівень засвоєння мови тощо. Все це прийнято визначати як здатність і бажання студентів брати на себе певну частку відповідальності за хід і результати опанування іноземної мови.

Умови для організації самостійної роботи студентів включають два основних моменти:

1) психічну готовність студентів до такого навчання і готовність та бажання викладача організувати й направляти діяльність своїх підопічних;

2) здатність студентів діяти відповідно до внутрішніх мотивів і мети та здатність викладача створити умови для самостійної роботи й правильно визначити своє місце в цьому процесі [2].

Організація самостійної роботи студентів припускає, що викладач володіє спеціальними знаннями й уміннями, знає, який рівень посилює йому самому; пізнавальні й емоційні характеристики студентів, їхні уміння й ставлення до самостійної роботи; розуміє принципи, які лежать в основі теорії самостійної роботи студентів, та особливості їх реалізації в практиці викладання; спостерігає за досягненнями кожного студента й допомагає йому формувати особистий стиль учіння; підтримує в студентів почуття успіху й бажання вчитися.

Підготовка викладача до організації самостійної роботи студентів включає також потребу оволодіти кількома ролями - помічника, джерела додаткових знань, консультанта, партнера, котрий приходить на допомогу лише на прохання студента і ніколи не нав'язує своїх рішень.

Успішному самостійному опануванню іноземної мови сприяє виконання таких умов:

1) підхід до навчання як процесу здобуття знань: студенти висловлюють гіпотези про закони функціонування мови і перевіряють їх, порівнюють значення відповідних слів і особливості мовного етикету в рідній та іноземній мовах;

2) створення в ході навчання ситуацій, які ставлять студента перед потребою самостійно вибирати, що і як сказати;

3) виділення студентів в кожний окремий момент навчального процесу потрібного йому часу;

4) опора на педагогіку співробітництва [2].

У ході самостійної роботи студент повинен: набути найважливіших умінь вузького навчального й широкого спеціального характеру; усвідомити свої потреби й мету; планувати свій навчальний процес; відбирати матеріали й уміти ними користуватися; взаємодіяти з викладачем і товаришами.

Головним предметом вивчення іноземної мови є розвиток всіх видів іншомовної діяльності і мислення, починаючи з усної комунікації і закінчуючи розвитком здібностей до різнопланової роботи з текстом по вилученню інформації.

Успіх від спільної діяльності викладача і студента багато в чому залежить від організації цієї діяльності. Але не будь-яка «самостійна робота» є по суті самостійною. Успіх може принести тільки та самостійна робота, яка достатньо підготовлена викладачем. Тому дуже важливим є питання про те, як підготувати студентів до самостійної діяльності і як організувати їх самостійну роботу так, щоб у них був і інтерес до роботи, і задоволення від результату.

### Література

1. **Зимняя И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей сред. школы. — М.: Просвещение, 1978. — 159 с. 2. **Красильникова В. С.** Учебные задания по английскому языку с ориентацией на самостоятельную работу учащихся // Ин. языки в школе. - 1990. - № 6.

The article is devoted to the issue of the independent (autonomous) study as an alternative to the traditional study of a foreign language. It dwells upon its facets, preconditions, ways of encouraging students to participate in the autonomous activities, organization of their independent work, making it interesting and fruitful.

*Key words:* study of a foreign language, methods of independent (autonomous) work of students, cognitive activity of students.

УДК 811.111:378.633

**Ю.Г. Кучеренко**

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сегодня Украина переживает большие перемены, которые влияют на все сферы жизни, выдвигают новые ценности, меняют приоритеты. Все это ведет к коренным изменениям не только в области политики и экономики, но и в системе общего и профессионального образования. «Обществу необходимо обновленное образование (высшее в частности) для решения задач XXI века, для обеспечения своей интеллектуальной независимости, для выработки и продвижения знаний и для подготовки и формирования ответственных и просвещенных членов общества и квалифицированных специалистов, без которых невозможен ни экономический, ни социальный, ни политический прогресс никакой нации» [7, с. 12]. В связи с современной социально-экономической ситуацией, целью высшего образования является «воспитание профессионалов», способных действовать в меняющейся деловой ситуации, готовых к профессиональному росту в условиях

информатизации общества и развития новых наукоемких технологий, то есть человека во всей полноте его личностного духовного богатства и индивидуального своеобразия, субъектного опыта, компетентного в области человекознания и общения, с развитой «способностью адекватно отражать реальность, формировать и выражать собственное отношение к явлениям, вести себя сообразно не только и не столько внешним регуляторам, сколько регулятором внутренним — совести, нравственности, чести, человеческой и профессиональной ответственности» [9, с. 41]. Поэтому проблема формирования коммуникативной компетентности будущего экономиста в процессе высшего образования является ключевой в повышении уровня его профессионализма.

Очевидно, что происходящие сегодня изменения в экономической, общественной, социальной и культурной сферах ведут к расширению контактов между народами. Стремление войти в деловые, культурные отношения с зарубежными партнерами обуславливает для украинского образования новый «заказ общества» на подготовку специалиста высокой квалификации, владеющего иностранными языками, умеющего общаться с представителями другой культуры. Спрос на специалистов, владеющих иностранным языком, резко возрос и будет возрастать по мере экономического развития страны. Низкий уровень иноязычной грамотности специалистов не только подрывает конкурентоспособность нашего государства, но и мешает перестройке экономики внутри страны. В условиях глобализации экономики, теснейшего переплетения информационных потоков иностранный язык становится универсальным средством профессиональной жизни, а коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных профессионально значимых характеристик. Следовательно, развитие этой компетентности — одна из первоочередных задач высшего профессионального образования. Осознание необходимости использования потенциала предмета «иностранный язык» в формировании коммуникативной компетентности заставило нас обратиться к философской, психологической, педагогической, культурологической и методической литературе, посвященной вопросам формирования коммуникативной компетентности.

В современной науке разработаны положения, которые составили методологическое основание для разработки концептуальных положений, обосновывающих эффективность педагогических условий формирования коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза в процессе изучения иностранного языка. Феномен коммуникативной компетентности рассматривался нами через призму философских идей: общение как диалог, державный принцип человеческого существования М.М. Бахтина [1].

Роль культуры, как важного фактора, стимулирующего формирование коммуникативной компетентности, придающего ценность

жизни, воспитывающего толерантность, мы рассмотрели на основе работ В.С.Библера [2]. Язык, как важная часть культуры, мощное общественное орудие, образующее нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного сознания, сущностное свойство человеческого бытия, характеризующее коммуникативную компетентность личности, рассматривается в работах В. Гумбольта [3].

Проблему взаимосвязи языка и культуры исследовали В. Гумбольт, А. А. Потебня [3, с. 4]. Важным для нашего исследования является положение о том, что коммуникативная компетентность является профессионально значимым интегративным личностным качеством, обеспечивающим человеку эффективность общения [5]. Психолого-педагогическая сущность коммуникативной компетентности рассмотрена на основе работ Ю. М.Жуковой [6]. Коммуникативная компетентность в межкультурной деловой коммуникации рассмотрена на основе работ С. Г. Тер-Минасовой, И. И. Халеевой [7, с. 8] и др. Вопросы теории и методики обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения рассматривались в исследованиях С. Г. Тер-Минасовой, Е. И. Пассова [7, с. 9].

Высшие учебные заведения, готовящие специалистов в области одной экономики, стремятся готовить профессионалов для работы в условиях перехода к социально-ориентированной рыночной экономике. Однако многие выпускники экономических вузов не обладают достаточно сформированной и коммуникативной компетентностью, чтобы строить общение и взаимоотношения с людьми. Это имеет место потому, что в процессе обучения в вузе не были созданы условия для развития творческого мышления, для формирования коммуникативной компетентности, для воспитания потребности в личностно-профессиональном саморазвитии. Такое положение дел во многом обусловлено противоречиями, вытекающими из сущности процесса обучения, в частности, в системе высшего образования. Наиболее значимыми среди них являются противоречия между: - «социальным заказом» высшей школе на реализацию образовательной политики, ориентированной на подготовку профессионалов с высокоразвитой коммуникативной компетентностью и сложившимися способами организации учебно-воспитательного процесса в вузах; а также острой необходимостью в профессионалах, способных строить межличностные отношения в межкультурном деловом взаимодействии и неготовностью системы высшего образования к подготовке таких специалистов; - существующими традиционными методами преподавания иностранного языка (делового английского) в высшей школе, направленными, в основном, на накопление словарного запаса и активными методами обучения на основе контекстного подхода. Проблема исследования состоит в выявлении, теоретическом и экспериментальном обосновании комплекса эффективных педагогических условий для успешного формирования коммуникативной компетентности у студентов

экономического вуза в процессе изучения иностранного языка. Решение вышеуказанных противоречий обуславливает необходимость пересмотра целей, содержания, методов преподавания иностранных языков в экономическом вузе.

Цель исследования — разработать теоретическую модель процесса формирования коммуникативной компетентности и экспериментально проверить совокупность педагогических условий, способствующих эффективному формированию коммуникативной компетентности у будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка. Для достижения данной цели ставятся следующие задачи:

- исследовать сущность феномена «коммуникативная компетентность» на основе философско-психологической литературы,
- разработать теоретическую модель формирования коммуникативной компетентности у студентов в процессе изучения иностранного языка;
- определить критерии эффективности педагогического влияния на формирование коммуникативной компетентности у студентов;
- экспериментально проверить эффективность теоретической модели формирования коммуникативной компетентности;
- разработать научно-методические рекомендации по совершенствованию содержания, методов и форм обучения иностранному языку в целостном педагогическом процессе вуза для формирования коммуникативной компетентности.

Есть основания утверждать, что формирование коммуникативной компетентности как важной составляющей профессиональной компетентности у будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка будет эффективным, если будут осуществлены следующие условия:

- обогащение смыслов содержания образования по иностранному языку;
- развитие профессионально значимых коммуникативных навыков;
- приобщение к деловому этикету как элементу культуры страны изучаемого языка. Методологической основой исследования является совокупность философских, психологических, культурологических и педагогических положений, раскрывающих феномены и категории: «коммуникация», «общение», «деловое общение», «компетентность», «язык», «культура»; положение о социальной сущности общения и его роли в развитии и саморазвитии личности; идеи «диалога культур»; лингво-культурологическая теория взаимодействия языка и культуры в преподавании иностранных языков; теория межкультурной коммуникации; концепции компетентностного подхода в образовании и коммуникативного подхода в обучении иностранному языку; идеи гуманистической педагогики; теория моделирования будущей профессиональной деятельности в ситуациях речевого общения;

исследования в области профессиональной компетентности, контекстного обучения.

Научная новизна данной темы связана с профилем вуза и возможностями предмета «иностранный язык» в формировании коммуникативной компетентности у будущих профессионалов экономического профиля:

- определить сущность коммуникативной компетентности как подсистемы профессиональной компетентности специалиста в области международных экономических отношений;

- предложить теоретическая модель педагогического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетентности у будущих экономистов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, чтобы

- обосновать необходимость создания системы педагогического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетентности, конкретизировать сущность данного процесса;

- рассмотреть возможности влияния иностранного языка на формирование коммуникативной компетентности как важной составляющей профессиональной компетентности;

- выявить основные факторы, условия и предпосылки, влияющие на формирование коммуникативной компетентности студентов;

- определить и научно обосновать подходы к организации учебного процесса в экономическом вузе, влияющих на формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка;

- разработать учебно-методическую модель активизации процесса формирования коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза в процессе изучения иностранного языка. Практическая значимость исследования заключается в проверке модели педагогического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетентности, основанной на принципах гуманистической педагогики.

Достоверность исследования обеспечивается теоретико-методологической обоснованностью положений; использованием комплекса взаимодополняющих, адекватных целям и задачам методов исследования; экспериментальной работой многих исследователей. Высшей школе предъявлен «социальный заказ» на подготовку профессионалов с высоко развитой коммуникативной компетентностью, владеющих иностранным языком как средством делового общения. А также обусловлена необходимость создания системы педагогического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза.

Основными факторами формирования коммуникативной компетентности у студентов экономического профиля в процессе изучения иностранного языка являются профессиональная

направленность содержательного аспекта обучения; гуманистический стиль общения; ориентация на культуру как профессиональную ценность. Очевидно, что формирование коммуникативной компетентности у студентов экономического вуза в процессе обучения связано с созданием педагогических условий: обогащение смыслов содержания образования по иностранному языку; развитие профессионально значимых коммуникативных навыков; приобщение к деловому этикету как элементу культуры страны изучаемого языка. Предпосылками, обеспечивающими успешность педагогического влияния на формирование коммуникативной компетентности, являются: благоприятный психологический климат в студенческой группе, основанный на взаимном уважении, поддержке и понимании, побуждающий к свободному речевому высказыванию; сформированные на начальном этапе обучения в вузе установка на профессию, придающая профессиональному становлению личности определенную профессиональную устойчивость и толерантное отношение к иноязычной культуре, являющееся показателем образованности человека.

Таким образом, для эффективности педагогического влияния на формирование коммуникативной компетентности у студентов экономического профиля в процессе обучения иностранному языку необходимо опираться на следующие педагогические принципы: личностно-ориентированного общения; коллективного взаимодействия; ролевой организации учебного материала и учебного процесса; опоры на личный опыт студентов; учета контекста профессиональной деятельности; моделирование ситуаций реального общения при погружении в искусственную языковую среду, что и содействует достижению автором цели поставленного исследования.

### Литература

1. **Бахтин М.М.** Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. - М., 1975. 2. **Викторова Л.Г.** Диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина - В.С. Библера // Парадигма. Журнал межкультурной коммуникации. - 1998. - №1. - (<http://res.krasu.ru/paradigma/1/6.htm>). 3. **Гумбольдт В.фон.** Избр. Труды по языкознанию: Пер. с нем. – М.,1984. 4. **Потебня А.А.** Эстетика и поэтика.- М.,1976. 5. **Сафонова В.В.** Культурно-языковая экспансия // ИЯШ – 2002. - №3. 6. **Жукова М.Н.** Развитие ключевых компетентностей будущих педагогов профессионального обучения как педагогическая проблема // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-25.htm>. 7. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. 8. **Халеева И.И.** Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации.- М., 1999. – С.5 - 17. 9. **Пассов Е.И.** Коммуникативные методы обучения иностранному говорению. – М., 1991.

The article depicts the necessity of the intercultural competence skill formation in the students for Specific Purpose Course. It covers a wide range of issues concerning development and implementation of such courses as well their theoretical and methodological grounds.

*Key words:* competency, competence, intercultural competence, professional education, culture

УДК 811.111'373.7

Л.Г.Максименко, О.М. Махтєєва

### ВИКОРИСТАННЯ ІДІОМ, КАЛАМБУРІВ ТА ДОТЕПНИХ ЗАУВАЖЕНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна англійська мова є надзвичайно багатою на усталені вислови, які використовуються для реалізації різних комунікативних намірів. Вони, як правило, присутні в мовній свідомості носіїв англійської мови, вживаються ними у відповідних мовленнєвих ситуаціях. Використання ідіом, дотепних зауважень та каламбурів у мовленні значною мірою відображає культуру спілкування як в англословному середовищі, так і в будь-якій іншій спільноті. Словниковий запас англійської мови, як і кожної розвиненої мови, складається зі слів та їх еквівалентів, у створенні яких мовець не бере участі, бо використовує ці елементи як готові одиниці. Такі одиниці, у першу чергу, характеризуються протиріччям, що спостерігається між семантичною цілісністю цілого та формальною незалежністю його частин [2, с. 73].

Важливість оволодіння такою лексикою є очевидною. Адже, як відомо, правильність, природність мовлення великою мірою залежить не лише від того, чи використовує мовець одиниці, які зберігаються в його мовній пам'яті, але й від того, наскільки доречно він це робить. Запропонована стаття має на меті не лише ознайомити з основними поняттями усталених висловів (ідіоми, дотепні зауваження, каламбури), але й продемонструвати шляхи вивчення цих одиниць на заняттях зі студентами.

Спочатку необхідно з'ясувати сутність понять **ідіоми** та **каламбуру**. З цією метою ми звернулися до термінологічної енциклопедії О. Селіванової «Сучасна лінгвістика» та до словника сучасної англійської мови «Longman» і отримали такі відповіді. «**Ідіоми** – стійкі сполуки, семантика яких не виводиться зі значень їх складників, а інтегрована ними формально; виникає внаслідок утрати мотиваційних відношень» [3, с. 67]. **Каламбур** визначено як «алогічний мовний витвір, дотеп, побудований на грі слів, зокрема, на смислового поєднанні в одному контексті або різних значень одного слова, або різних слів (словосполучень), тотожних чи подібних за звучанням; або слів, що

формально є синонімами чи антонімами, а за змістом перебувають у різних синонімічних чи антонімічних рядах» [3, с. 143]. У словнику сучасної англійської мови «Longman» знаходимо такі дефініції: «an **idiom** is a fixed group of words with a special meaning which is different from the meaning of the individual words: *she was **over the moon** about her new job (she was extremely happy); the exam was a **piece of cake** (the exam was very easy)*» [4, с. 73]; «**quip** is a clever amusing remark made without planning it in advance» [4, с.174].

Одним із шляхів вивчення таких одиниць на заняттях зі студентами, на нашу думку, є тексти, багаті на ідіоми, які спеціалізуються на висловленні різного роду комунікативних значень, виконують комунікативно-організуючу та тексто-організуючу роль. Для прикладу наводимо текст із завданнями до нього, спрямованими на оволодіння та закріплення матеріалу стосовно ідіом.

#### ***An off-the-wall romance***

*Once upon a time there lived a king with his queen. They had a daughter named CoCo. CoCo grew to a beautiful young woman. The royal family should have been very happy. Unfortunately, they had a **skeleton in the closet**. No one else knew it, but CoCo ate like a horse.*

*The king wanted CoCo to get married, because she **was eating him out of house and home**. But CoCo was a real **wallflower**. She had trouble meeting young men. Sometimes the king complained to his wife, “She’ll never get married. Why don’t you help her to find a husband? She’s your daughter.”*

*This made the queen angry. “Don’t **lay the blame at my door**, dear. She’s your daughter too.”*

*The king knew he couldn’t afford to keep feeding CoCo. He had to do something to **keep the wolf from the door**. He was thinking about it one day when suddenly **the lights came on**. What an idea! He would hold an **open house**, so all the neighboring rulers with their families would come. Perhaps one of them would fall in love with CoCo and ask for her hand in marriage. The queen liked the idea and sent out the royal invitations.*

*On the day of the open house, the castle was **packed to the doors**. The king announced, “Please help yourselves. Food and drinks are **on the house**”. The guests sang and danced, they really **raised the roof**.*

*Meanwhile, the king kept an eye on his shy daughter. After each dance, the smiling young handsome prince brought CoCo a plate of food. She ate the food quickly and then off they would go to dance again. The king with his queen was **floored**. **The handwriting is on the wall**.*

*Sure enough, it wasn’t long before CoCo married the prince. She moved with him to his country. He treated her well. His hobby was cooking and hers was eating. In fact, they lived happily ever after.*

У цьому тексті ідіоми виділено для того, щоб студенти виконали певні завдання, пов’язані з усталеними виразами. Пропонуємо такі завдання, які, на наш погляд, сприяють кращому опануванню та закріпленню студентами матеріалу, присвяченому ідіомам.

### **Завдання 1.**

Віднайдіть для кожної ідіоми правильне значення.

- 1) *off-the wall*
- 2) *skeleton in the closet*
- 3) *eat someone out of the house and home*
- 4) *wallflower*
- 5) *lay the blame at someone's door*
- 6) *keep the wolf from the door*
- 7) *the lights come on*

- a) *shy person*
- b) *prevent poverty*
- c) *crazy, silly*
- d) *one suddenly understands*
- e) *hidden embarrassing fact*
- f) *cause high food bills for someone*
- g) *say someone is at fault*

**Відповіді:** 1-с, 2-е, 3-ф, 4-а, 5-г, 6-б, 7-д.

### **Завдання 2.**

Доповніть кожне речення властивою саме йому ідіомою зі списку.

Переконайтесь, що слова взяті у правильній формі.

- a) *open house*
- b) *packed to the doors*
- c) *on the house*
- d) *raise the roof*
- e) *bring down the house*
- f) *floored*
- g) *the handwriting is on the wall*

1. *The waiter says we don't have to pay for our desert. It's -----*
2. *Carrie did a great job in the talent show. Her act really -----*
3. *We are having a party next week. We are going to have -----  
Would you like to come?*
4. *Claire is sure she will lose her job. She says -----*
5. *There is no more room in the theatre. It's -----*
6. *My relatives were ----- when I won the award.*
7. *They're having a wild party next door. They are really -----*

**Відповіді:** 1-с, 2-е, 3-а, 4-г, 5-б, 6-ф, 7-д.

### **Завдання 3.**

Як ми називаємо:

- 1) *the person who is shy?*
- 2) *someone who is crazy?*
- 3) *the one who suddenly understands?*

- 4) *hidden, embarrassing fact?*  
 5) *Someone who is very surprised?*

**Відповіді:**

1) *wallflower*, 2) *off-the-wall*, 3) *the lights come on?* 4) *skeleton in the closet?* 5) *floored*.

#### **Завдання 4**

Використовуючи словник ідіом, знайдіть якомога більше усталених висловів, що включають у себе лексеми «house», які б хвалили або виражали негативне ставлення до людей, речей, тих чи інших дій, вчинків.

Після детального розгляду матеріалу, присвяченого ідіомам, звернімося до таких усталених висловів, як дотеп та каламбур. Саме вони здатні донести неповторність та унікальність думки мовця. Окрему увагу необхідно приділити, на наш погляд, саме дотепам, які змальовують негативне ставлення до чогось, чийось негативну характеристику. Саме назвам цих дотепів в англійській мові ми і присвячуємо наступні рядки.

#### **1. Hotheads – запальні, гарячі люди, які здатні на необдумані вчинки**

*Hothead* – «гаряча голова», запальна людина

*Brimstone* – людина, яка легко «заводиться». *Brimstone* – назва саморідної сірки, яка надзвичайно легко спалахує

*Fire-eater* – урвиголова, паливода, людина, яка завжди знаходить шляхи посваритися

*Madbrain* – навіжений, зайдиголова, людина з поганим характером

*Waxpot* – людина, яка легко впадає у гнів

#### **2. Complainers - ті, хто постійно скаржаться**

*Bellyacher* - скиглий, нитик, який постійно скаржиться на свою долю

*Crusty* – gripes - буркотун

*Fussbudget* = *Fusspot* - причеплива людина, яку завжди щось чи хтось дратує

*Pilgarlic* - так називають людину, якій саму себе дуже шкода і вона хоче, щоб усі скрізь пожаліли її

#### **3. Boors – грубі, невиховані люди**

*Boor* – мужик, селяк

*Bumpkin* - мужлай

*Clodhopper* – тюхтій, вайло

*Lumpkin* – бовдур, йолоп

#### **4. Nosybodies - люди, яким до всього є діло, особливо до справ інших людей**

*Eavesdropper* - шпигун, який підслуховує розмови людей без їхньої згоди

*Gongoosler* - зівака

*Quidnunc* - людина, якій необхідно знати всі подробиці усіх подій, що відбуваються, пліткар

#### **5. Windbags – балакуни, пустомолоти, базікали**

*Bagpipe* - базікало

*Piffler* – людина, яка не слідкує за своїми словами

*Twaddler* - балакун

*Wiffler* – людина, яка дуже любить вихвалятися

Пропонуємо поставити перед студентами наступні завдання: на основі поданих понять написати невеличкий твір, який має носити повчальний характер, а саме, довести, як необхідно боротися з цими людськими вадами, проілюстрованими вищезазначеними дотепами.

Дана стаття вміщує лише деякі приклади (найяскравіші, на нашу думку) невичерпного світу ідіом та дотепів і має на меті показати основні шляхи роботи зі студентами над матеріалом усталених висловів. Будь-яка робота у цьому напрямку повинна бути творчою, цікавою для студентів і, звичайно, змістовною за своїм складом. Лише за таких умов можна гарантувати результативне закріплення навчального матеріалу, пов'язаного з ідіомами, каламбурами та дотепними висловами.

### **Література**

- 1. Артемова А.Ф.** Энциклопедия самообразования по английскому языку страноведению Великобритании и США: Учеб пособие/ А.Ф.Артемова, О.А.Леонович. – М.: ООО «Транзиткнига», 2005. – 398 с.
- 2. Лексикология** и лексикография английского языка: учеб. пособие / Л.В.Минаева. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 222с.
- 3. Селіванова Олена.** Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716с.
- 4. Longman:** Dictionary of contemporary English. – Longman Group UK Limited, 1987. – 829p.

Such important phraseological units as idioms and quips are under consideration in this article, that also contains the definitions and importance for the realization of different communicative situations. The authors also offer a number of tasks that help students to become proficient in idiom related material.

Key words: idiom, quip, quirk, communicative meaning.

УДК 372.881.111.1

**Т.Ю. Осадчая**

### **О ПРИНЦИПАХ И МЕТОДАХ ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ**

На современном этапе развития человечества открываются все новые возможности, виды и формы общения, в основе которых лежит

взаимопонимание, диалог культур партнеров по коммуникации. Поэтому вопросы межкультурного общения, формирования межкультурной компетенции на уроках иностранного языка являются особо актуальными в методике преподавания английского языка.

Одной из главных задач процесса обучения иностранному языку на современном этапе является проникновение в культуру народа, которому принадлежит этот язык. В связи с этим в учебных планах средних школ Великобритании, США и ряда других стран название учебного предмета «иностранное языки» было изменено на «иностранное языки и культура».

Обучение языку и культуре страны изучаемого языка – это процесс ознакомления учащихся с общими и специальными знаниями о языке и культуре, формирования умений, необходимых для успешного общения и взаимодействия с представителями данной культуры, воспитание позитивного отношения к подобному общению [1]. Не подлежит сомнению, что обучение иностранному языку должно быть тесно связано с изучением учащимися страноведческой и культуроведческой информации о стране изучаемого языка. Важной проблемой в этой связи является проблема педагогического контроля над деятельностью учащихся на уроках иностранного языка и культуры. Изучение данной проблемы показало, что зарубежные педагоги считают контроль одним из важнейших аспектов учебного процесса, одним из факторов повышения эффективности обучения [2; 3].

Цель данной статьи – рассмотреть принципы и методы оценивания деятельности учащихся на уроке иностранного языка и культуры, предложенные учеными США и Великобритании.

Для того чтобы оценить деятельность учащихся на уроке «иностранное языки и культура», зарубежные ученые предлагают выделить 3 взаимосвязанные области оценивания: знания, отношения, поведение [4].

*Сфера знаний* по данному предмету должна включать те факты, которые носители языка считают значимыми, например, с точки зрения самобытности национального сообщества. Это значит, что учащиеся должны знать не только дату Французской революции, но и понимать ее значение для всей культуры французского народа, то есть они должны знать то, что знает большинство французов о революции. Для выделения подобной информации учителю иностранного языка и культуры следует ознакомиться с тем, как данная тема освещена во французских школьных учебниках по истории, а затем презентовать детям наиболее важные исторические моменты и их отражение в культуре Франции – символы, эмблемы, памятные места (например, один из символов революции – девиз «Свобода, Равенство, Братство»). В старших классах учитель может предложить учащимся рассмотреть, как эмблемы и символы исторических событий представлены в языке, который изучается, а также обучать распознавать необъяснимые намеки на те или иные события в

страноведческих и художественных тестах. Учащимся может быть предложено самостоятельно объяснить коннотации и семантические поля ключевых слов, которые существуют в сознании носителей языка. Для данной цели учитель может использовать такое задание как сравнение параллельных тестов на двух языках.

Поскольку формирование *позитивного отношения к изучаемому языку*, к его носителям – одна из декларируемых целей, которые поставлены перед предметом «иностранный язык и культура» на государственном уровне многих стран [2; 3], необходимо рассмотреть, каким образом можно оценить степень сформированности подобного отношения учащихся. Процесс становления отношения учащихся к языку, культуре и их носителям во многом зависит от контекста презентации новой информации на уроке, от личной заинтересованности учителя, его умения быть для детей авторитетом, от психологической атмосферы на уроке.

Преподаватели должны сформировать у учащихся понимание того, что иностранный язык является воплощением определенного набора верований, ценностей, суждений, образа мышления, которые присущи носителям языка, и которые отличаются от подобного набора, присущего носителям родного языка детей. Подобный подход позволяет научить детей рассматривать любой аспект общественной и личной жизни человека с разных точек зрения, ставить себя на место другого человека, уважать суждения, ценности, мнения окружающих людей. То есть любая новая информация воспринимается учащимися в свете полученных знаний не только о своей, но и о другой культуре. Это, в свою очередь, ведет к личностному росту учащихся, стимулирует их интерес к окружающему миру, вызывает желание понять и оценить многообразие культур в мире.

В методической литературе Великобритании, посвященной проблемам преподавания иностранного языка и культуры в школе, используется термин “empathy”, который можно перевести как «сочувствие», «сопереживание», «умение поставить себя на место другого». Эмпатия – сравнительно новое понятие в английском языке, которое по-разному интерпретируется, в зависимости от контекста в котором оно появляется. М. Бирэм и К. Морган выделяют четыре элемента, которые необходимы для эмпатического понимания. Чтобы сопереживать другому индивидууму, необходимо учитывать личность собеседника, ситуацию, социальную группу, к которой он принадлежит и его национальные особенности [4].

Но каким образом можно оценить сочувствие, понимание другого человека? Поскольку отношения к другим людям невозможно оценить объективно, зарубежные ученые предлагают оценивать то, насколько содержательный компонент предмета способствует формированию позитивного отношения учащихся к изучаемому языку, культуре, ее носителям [4; 5].

Понятие «поведение» в рамках оценивания деятельности учащихся на уроке «иностранный язык и культура» означает адекватное социальное взаимодействие с носителями языка в определенном контексте. Примерами такого взаимодействия могут служить приветствия на различных уровнях формальности, гендерные взаимоотношения, табу в разговорах. Оценивание «поведения» может быть разделено на два уровня: оценивание знаний о приемлемом языковом поведении и само языковое поведение. Для оценивания знаний учитель может использовать, например, такое задание: опишите и проанализируйте нормы социального взаимодействия в данном контексте; для оценивания поведения – следующее задание: представьте себя в роли носителя языка и проведите беседу на заданную тему с использованием знаний о нормах языкового поведения в данном контексте.

Успех или неуспех общения (то есть взаимодействия с носителями языка) зависит от следующих факторов:

- ведение диалога в соответствии с нормами, которые существуют в иностранном языке и которых носитель языка придерживается *осознанно*, например, приветствия, избегание тем-табу или неприемлемого речевого поведения;
- ведение диалога в соответствии с нормами, которые существуют в иностранном языке и которых носитель языка придерживается *неосознанно* (паузы в разговоре для того, чтобы дать возможность собеседнику ответить и отреагировать, физическое расстояние между говорящими, использование невербальных средств общения);
- использование специальных знаний для понимания намеков и ассоциаций, которые упоминает собеседник в ходе общения;
- выражение сочувствия тому, что говорит собеседник, понимание культурных различий в подходах к разным вопросам, выражение терпимости и уважения к чужому мнению [4].

Контроль знаний учащихся по предмету иностранный язык и культура требует от учителя разработки ряда специальных заданий, которые бы проверяли все три аспекта оценивания: знания, понимание, поведение. Так учителя могут предложить учащимся следующее задание: объяснить разницу между школами в Англии и Украине для ученика из Англии, который будет учиться год в вашей школе (Украина). Требуется описать не только внешние различия, но и различия в атмосфере и отношениях между людьми в этих школах.

Оценивание производится по следующим критериям:

- соответствие ответов заданным вопросам и заданиям;
- умение анализировать и обобщать информацию;
- правильность использования языка;

- четкое оформление мыслей и логическая последовательность изложения;

- хорошее знание материала.

Выставляться оценки предлагается по следующей схеме: содержание ответа – 20 баллов, соответствие ответа заданию – 8 баллов, умение проанализировать и обобщить материал – 8 баллов, аргументация в высказывании суждений – 8 баллов, умение правильно выразить свою мысль на иностранном языке – 8 баллов, оригинальность высказываний – 8: всего – 60 баллов [4].

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Процесс оценивания деятельности учащихся на уроках иностранного языка и культуры имеет большое значение для оптимизации процесса обучения.

2. Для успешного оценивания учащихся зарубежные ученые предлагают выделить 3 взаимосвязанные сферы оценивания: знания, отношение, поведение. Каждый преподаватель должен разработать ряд заданий, которые бы проверяли все три аспекта. Задания должны носить творческий характер и учитывать уровень подготовки учащихся, их интересы и потребности.

3. Критически осмысленный опыт зарубежных исследователей может быть использован учителями иностранного языка Украины для оптимизации внедрения социокультурного компонента в процесс обучения.

Перспективным, на наш взгляд, является изучение предложенных зарубежными учеными методов презентации страноведческой и культуроведческой информации на уроках иностранного языка и культуры, а также конкретных творческих заданий для оценивания деятельности учащихся.

### Литература

1. **Seelye H. N.** Teaching Culture. / H. N. Seelye. – Lincolnwood, IL : National Textbook Company, 1988. – 320 p. 2. **Modern** Foreign Languages for ages 11 -16 : Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales. – London : HMSO, 1990. – 134 p. 3. **National** Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century. – NY : Yonkers, 1996. – 46 p. 4. **Byram M., Morgan C.** Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Michael Byram, Carol Morgan and Colleagues. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1994. – 219 p. 5. **Culture** in Second Language Teaching and Learning. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2003. – 250 p.

Cultural learning assessment principles and methods are considered in this article; assessment and marking criteria designed by foreign scientists are given. The notion of ‘empathy’ in teaching culture context is examined.

*Key words:* assessment principles, assessment methods, assessment areas, language and culture lessons, empathy.

**О.І. Павлова**

## **СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА**

У наш час інформаційна культура стає більш важливим фактором успішної професійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві. Основними категоріями, на яких базується уявлення про інформаційне суспільство, стали категорії: “знання”, “інформація” й “культура. Інформаційна культура стає все більш важливим фактором успішної професійної діяльності й непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві. Проблема нової інформаційної культури активно досліджується [5, с.3].

Проблемам становлення інформаційної культури вчителя присвячені праці Н.І. Гендіної, І.В. Гришиної, О.В. Данільчук, Г.М. Дулатової, О.П. Значенко, Н.В. Лопатіної, А.В. Майстренко, Є.А. Медведєвої, Ю.Л. Пігічки, І.Л. Скипора, О.Р. Старовойтової, Г.А. Стародубової, Н.В. Ходякової, І.А. Чекіна, А.В. Фінькова.

На концептуальному рівні інформаційна культура досліджується в роботах А.І. Ракітова [6, 7], Е.П. Семенюка [8, 9], Г.Г. Воробйова [1, 2]. Значна частина публікацій присвячена окремим аспектам і напрямкам формування інформаційної культури, головним чином, бібліографічної і комп'ютерної.

Мета нашого дослідження полягає у тому, щоб дослідити структуру інформаційної культури майбутнього філолога. Згідно мети, виконуються такі завдання: визначити структурні елементи поняття інформаційна культура майбутнього філолога, схарактеризувати, описати їх.

Неоднозначність і складність феномену інформаційної культури, глибина та багатомірність об'єму поняття припускають його багаторівневу й багатоскладову структуру. Структура являє собою засіб внутрішньої організації об'єкта, який розглядається; його каркас, який визначає співвідношення багатьох структурних зв'язків; їхню конфігурацію; розташування у просторі. Предметне коло інформаційної культури дуже широке, воно має безліч інтегративних зв'язків зі спорідненими науками та сферами практичної діяльності. Межі інформаційної культури чітко визначені системоутворюючим структурним зв'язком – протиріччям між соціальними умовами, які змінилися в епоху інформатизації, та спричиненим ними внутрішнім дискомфортом особистості, що шукає шляхів його подолати. Але основне розв'язання повинно все ж таки відбуватися на рівні окремої особистості. Формування інформаційної культури на особистісному рівні

здійснюється шляхом набування, в першу чергу, знань, умінь, навичок, розвитку специфічних здібностей, особливих особистісних якостей, форм поведінки та діяльності. Але, незважаючи на те, що ці процеси носять технологічний характер, тобто припускають послідовне й паралельне виконання тих чи інших операцій, дій, розпоряджень, мова йде все ж таки не стільки про самі вміння та навички, скільки про культуру їхнього здійснення окремим суб'єктом. В цей структурний блок інформаційної культури майбутнього філолога передусім входить інформаційна поведінка особистості, яка розуміється як цілісна система взаємопов'язаних реакцій людини на контакт із інформаційним середовищем. Будь-які форми поведінки так чи інакше мають інформаційну основу, але специфічна інформаційна поведінка проявляється тоді, коли виникає проблема бачення людиною фрагмента реальності. Дії людини по засвоєнню мають за своїм результатом інформованість – ступінь повідомлення людини про явища дійсності (факти, події, процеси).

Інформованість виступає як засіб знаходження професійних знань, умінь, навичок, надає особистості можливість успішно орієнтуватися в політичних, соціально-наукових процесах, що сприяє підвищенню її суспільного статусу. З одного боку, інформованість може стати засобом самоукріплення, демонстрації своєї інтелектуальної переваги. З іншого, вона може виступати результатом пізнавальної активності, зацікавлення, тобто не бути функцією професійного становлення, самозміцнення, а мати самоцінне значення. Різні мотивації обумовлюють різне місце інформації у структурі життєвих цінностей, визначають і різні засоби досягнення життєвих цілей, різні форми інформаційної поведінки [3, с.90-91].

Інформаційна поведінка може бути як активною, так і пасивною. Активна інформаційна поведінка відбивається у наполегливих, що повторюються до успішного результату, діях суб'єкту, спрямованих на пошук потрібної інформації з різних джерел. Пасивну ж інформаційну поведінку заведено називати “інформаційним очікуванням”, коли суб'єкт активних дій для пошуку інформації не розпочинає, але знаходиться у стані готовності до її сприйняття, має сформовану установку. Інформаційна поведінка характеризується також включенням особистості в комунікативний процес. Це визначається кількістю міжособистісних контактів суб'єкта, супроводжується інформаційним взаємообміном. Комунікативний процес тим більш активний, чим з більшим числом суб'єктів здійснюється комунікація, чим більше об'єм інформації, яка передається в результаті взаємообміну, тим більше у взаємообмін нової інформації включається. Трансляція елементів новини, приводить до підвищення ступеня інформованості усіх учасників комунікативного процесу. При цьому комунікативна активність не може бути самоціллю. Культура інформаційної поведінки припускає виховання почуття міри у здійсненні інформаційної

комунікації, так щоб комунікативна активність не підмінювала собою інші більш важливі цілі спілкування.

У рамках інформаційної поведінки як структурного елементу інформаційної культури майбутнього філолога важливе місце посідає розвиток лексичної культури (що включає мовну грамотність, наслідування правилам словотворення й слововживання, розвинутий запас-тезаурус, а також запобігання ненормативної лексики, сленгу, надмірних іноземних запозичень тощо).

Головним змістовним елементом інформаційної культури майбутнього філолога є тезаурус. Тезаурусами (у перекладі з грецької – скарбниця, запас, багатства) у будь-якій галузі знання називають спеціальні словники, які показують змістовні зв'язки слів. Проте в реальності тезаурус включає терміни, поняття, визначення, а також імена, метафоричні вислови, образи тощо [3, с.92].

Формування термінологічного тезаурусу, тобто робота над оволодінням термінологією з метою формування загальної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів, пов'язана з двома основними формами: репродуктивною (ознайомлення з терміном; розуміння семантики терміна); продуктивною (активізація терміна – уживання, послуговування під час продукування висловлювань у різних формах) [10, с.71].

Різноманітність тезаурусів сучасних людей визначається рівнем освіченості, віком, сферою інтересів, активністю або пасивністю характеру особистості, її здатністю адаптуватися до швидкозмінних реалій життя. У формуванні тезаурусу першорядне значення набувають кількісні й якісні характеристики знання людини, які забезпечують йому комфортність існування у сучасних умовах. Оволодіння тезаурусом продовжується все життя, він розширюється у процесі спілкування.

Розвинуті форми інформаційної поведінки являють собою певну сходинку до розвитку культури інформаційної діяльності. Діяльність на відміну від поведінки цілеспрямована, припускає послідовне й паралельне здійснення процесів, операцій, націлених на досягнення загального результату.

Збирання інформації як перший із процесів інформаційної діяльності базується передусім на діяльності читацькій. Неможливо зібрати інформацію, спочатку її не прочитавши. Читацька культура (або культура читання) складається поступово, шляхом набуття читацьких навичок, читацької активності, вдумливої і зацікавленої роботи з книгою. Збирання інформації буде не повним без використання бібліографічної інформації, що обумовлює ще один процес, який входить в інформаційну діяльність, а саме – діяльність бібліографічну та її складову – бібліографічну культуру. Вона зумовлює знайомство з інформаційними ресурсами і їхньої складової – бібліографічними покажчиками, списками літератури, каталогами бібліотек (картковими, друкованими й електронними). У процесі використання бібліографічної інформації, яка

являє собою наступний процес інформаційної діяльності – обробку інформації.

У фундамент культури використання сучасних інформаційних технологій закладені бібліографічні методи: індексування, класифікації, каталогізування, виділення пошукових ознак. Таким чином, бібліографічні знання допомагають більш успішно організовувати інформаційні масиви та проводити пошук, що впливає на рівень культури їхнього використання.

Обробка результатів інформації здійснюється не тільки бібліографічними, але й логічними методами. Вони припускають аналіз тексту джерела, критичне його усвідомлення, виділення інформаційного значення фрагментів, оформлення їх у вигляді виписувань, цитат і визначень. Це зумовлює необхідність розвитку культури розумової праці (наукового дослідження) – ще однієї складової елементу культури інформаційної діяльності.

Важливим структурним елементом культури інформаційної діяльності є культура передавання та використання інформації. Вона припускає, в першу чергу, транслявання її в об'ємі, достатньому для адекватного сприйняття, без перекручування та максимально адресного [3, с.93-95].

Культура споживання інформації – це найважливіша складова ланка інформаційної культури особистості, покликана вирішити завдання формування вміння користуватися інформацією з метою гармонізації особистості, подолати недоліки дисфункціонального її споживання, розпізнавати механізм інформаційних маніпулювань і зуміти протистояти йому. Інформаційна культура залежить від міри усвідомлення власних інформаційних потреб. Тут слід звернути увагу на їхній якісний стан, їхній вплив на інформаційну поведінку й інформаційну діяльність. Інформаційні потреби частіше орієнтовані на сукупність змістовних галузей, серед яких одні мають більшу вагу, інші другорядні. Таким чином, розвинуті інформаційні потреби не статичні, а динамічні.

Вимога до розробки проблематики інформаційно-аналітичної культури особистості пов'язана із необхідністю пошуку відповіді на питання: як формувати здатність відповідально та критично оцінювати зміст повідомлень, як навчити адекватному сприйняттю різноманітної інформації, як розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу, як розвивати при цьому комунікативні навички тощо. У такому аспекті інформаційні культури відводиться роль своєрідного “фільтру”, який дозволяє захистити людську особистість і суспільство в цілому від негативних інформаційних впливів і загроз, актів агресії в інформаційному середовищі [12, с.3].

Інформаційний світогляд відрізняється тим, що його основу складають не застигли догми, а принцип постійного інформаційного збагачення, оновлення. Практичним вимірювачем розвитку особистості є

ступінь залучення до різних видів інформаційної діяльності. Інформаційний світогляд – це світогляд, який формується самостійно на основі аналізу інформаційних ресурсів, які є, дає людині орієнтири, які дозволяють визначити власну позицію при зміні ситуації. Це створює умови для упевненості в своїх силах, для творчого та самостійного підходу до вирішення проблем [4, с.71].

До структури інформаційної культури майбутнього філолога входить логічна культура – міра вдосконалення, яка досягається філологом в оволодінні правильним мисленням; уміння використовувати у розмірковуваннях при написанні, редагуванні текстів для газет, журналів, а також в усних виступах по радіо, телебаченню, закони та форми побудови думки, що вироблені логічною наукою [11,с.5].

Отже, до складу інформаційної культури майбутніх філологів можуть входити такі складові:

1. Історичний компонент містить знання про основні факти, події з історії світу й своєї країни, вміння аналізувати. Знання історії допоможе майбутньому філологу розібратися у суперечностях і проблемах сьогодення, побудувати аналогії між минулим і сучасним. Наприклад, коли вивчається тема “Біографія письменника”.

2. Аналітичний компонент визначає рівень логічного й аналітичного мислення, вміння аналізувати різноманітні факти та події, встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки.

3. Мовний компонент є одним з найважливіших підвидів інформаційної культури, який інтегрує в собі ряд аспектів. У першу чергу, мовний компонент виступає з комунікативних позицій як вміння людини спілкуватися з собі подібними. З іншого боку, він повинен характеризувати здібність індивіда до логічного й послідовного викладення власних думок. Також мовний компонент характеризує ступінь володіння людиною семантичними, лінгвістичними та іншими засобами мови. Цей фактор здійснює безпосередній вплив і на рівень ІК. Мовний компонент може характеризуватися і з точки зору кількості мов, якими володіє та чи інша особистість. Зрозуміло, що розширення мовного простору сприяє розширенню комунікацій, тобто збільшує можливість доступу до інформації.

4. Етичний компонент містить у собі систему етичних і моральних норм і правил, традицій тощо, які діють у сфері міжособистісного спілкування, так і в професійній сфері.

5. Технічний компонент полягає у оволодінні наявними засобами обробки інформації, у першу чергу ЕОМ. Адже в у сучасних умовах незнання ІКТ не лише значно зменшує можливості людини з пошуку й обробки інформації, а в більшості випадків призводить до повної інформаційної ізоляції [13, с.43-45].

На нашу думку, структуру інформаційної культури майбутнього філолога можна подати як сукупність наступних блоків: культура інформаційної поведінки; культура інформаційної діяльності, яка

складається з читацької культури, ступеня усвідомлення власних інформаційних потреб; культури збирання, пошуку інформації, бібліографічної культури; культури інформаційного світогляду; культури взаємодії; комунікативної культури; мовної, лексичної культури; логічної культури. До складу інформаційної культури філолога входять наступні компоненти: історичний, аналітичний, мовний, етичний, технічний. Ці блоки неможливо розглядати ізольовано один від одного. Вони впливають один на одного, підсиливши, або послабивши дії один одного. Функціональна роль кожного компонента є очевидною.

Звичайно, у межах однієї статті важко надати детальний аналіз кожного компонента інформаційної культури майбутнього філолога, що складають окремий блок. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні мовного, етичного компонентів.

### Література

- 1. Воробьёв Г.Г.** Твоя информационная культура. –М.: Мол. гвардия, 1988. –303с.
- 2. Воробьёв Г.Г.** Молодёжь в информационном обществе. –М.: Мол. гвардия, 1990. –255с.
- 3. Дулатова А.Н.** Информационная культура личности: учебно-методическое пособие. –М.: Либерия-бибинформ, 2007. –176с.
- 4. Нейматов Я.М.** Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. –М.: Алгоритм, 2002. –480с.
- 5. Полякова Т.И.** Информационная культура современного педагога как фактор его профессионального развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Полякова Татьяна Ивановна. – Спб, 2005. –209с.
- 6. Ракитов А.И.** Новый поход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России// Проблемы информатизации. –1993. –№3-4. –С.6–19.
- 7. Ракитов А.И.** Философия компьютерной революции. –М.: Политиздат, 1991. –287с.
- 8. Семенюк Э.П.** Информационная культура общества и прогресс информатики// НТИ. –Сер.1. –1994. –№1. –С.2–7.
- 9. Семенюк Э.П.** Информатизация общества, культура, личность// НТИ. –Сер.1. –1993. –№1. –С.1–8.
- 10. Симоненко Т.В.** Формування термінологічного тезаурусу майбутніх учителів-словесників// Освіта Донбасу. –2008. –№5-6. –С.70–73.
- 11. Тертычный А.А.** Логическая культура журналиста: учеб. пособ. для вузов. –М.: ВК, 2005. –404с.
- 12. Чурсин Н.Н.** Информационная культура в образовательной деятельности высшей школы. Вопросы методологии// НТИ. –Сер.1. –2003. –№4. –С.1–14.
- 13. Хмельницький О.О.** Інформаційна культура: Підготовка кадрів до інформаційної роботи: Навч. посібник. –К.: КНТ, 2007. –200с.

The article describes the structure of the information culture of future philologist. The following blocks are analyzed: culture of information behavior, culture to information activity, information retrieval, culture of information world outlook, culture of interaction, communication culture, language culture and lexical culture. The information culture contains history, analytical, ethical, language and technical components.

*Key words:* information culture, culture of information behaviour, culture to information activity, information retrieval, culture of information world outlook, bibliographical culture, culture of interaction, communication culture.

УДК [811.111:378]:004

**Н.В.Федічева**

## **КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

**Актуальність теми дослідження.** В теперішній час роль інформаційних технологій (ІТ) надзвичайно важлива. ІТ займають центральне місце в процесі розвитку суспільства, його системи освіти і культури. Широке використання інформаційних технологій у найрізноманітніших сферах діяльності людини диктує доцільність скорішого ознайомлення з ними. Система освіти і наука є одним з об'єктів процесу інформатизації суспільства. Інформатизація освіти вимагає теоретичного обґрунтування і вибору використовуваних інформаційних технологій. Природним є те, що прагнення активно використовувати сучасні інформаційні технології в сфері освіти повинно бути націлене на підвищення рівня і якості підготовки спеціалістів. Тому недостатньо просто оволодіти інформаційними технологіями. Необхідно виділити і найбільш ефективно використовувати ті їх можливості, які можуть в деякій мірі забезпечити рішення конкретно поставлених задач.

Досягнення в області використання інформаційних технологій у сфері освіти, повинні служити одній цілі – розробці методологічної основи застосування інформаційних технологій в процесі навчання і самоосвіти. По суті, у теперішній час суспільство стоїть перед задачею – навчитись правильно і раціонально використовувати комп'ютер в системі освіти.

**Стан наукової розробки проблеми.** Проблема використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі знаходить своє відбиття у працях Абасова З.А., Гуревича Р.С., Кашлева С.С., Назарової Т.С., Євдокимова В.І., Селевко Г.К., Скакун В.А., Трушиної М.Н., Отані Тадао, Мічі Д., Джонсон Р., Рафаел Б., Холмс Г. та інших.

В рамках даної статті **ми маємо на меті** проаналізувати проблеми, що виникають при використанні комп'ютеру в якості засобу навчання, а також виявити особливості комп'ютеру як засобу навчання і як інструменту оптимізації роботи викладача.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи питання про комп'ютерні технології навчання (КТН) можна сказати, що вони являють собою технології навчання, які ґрунтуються на принципах інформатики і реалізуються за допомогою комп'ютерів. Головною особливістю КТН є

використання комп'ютера в якості нового засобу навчання, який динамічно розвивається, кардинально змінює систему форм і методів викладання. Живучі в сучасному світі, людина інформаційного суспільства вже не може обійтись без комп'ютера. Спеціалісти в області освіти не можуть однозначно оцінити наслідки використання комп'ютерів і інформаційних технологій в сфері освіти. Вони лише констатують те, що використання комп'ютерів в цій області людської діяльності створило багато проблем. Річ не в організації і супроводженні учбового процесу, а в процесах, пов'язаних з використанням інформаційних технологій в навчанні. Основні проблеми, що виникають при використанні комп'ютера в якості засобу навчання, наступні:

- як переробити навчальний курс без його комп'ютеризації;
- як побудувати навчальний процес, використовуючи комп'ютер;
- яку частку навчального матеріалу і в якому вигляді представляти і реалізувати з використанням комп'ютеру.

Для перекладення курсу на комп'ютерні технології навчання викладач повинен мати уявлення не тільки про предметну область, але й бути методистом, добре інформованим про можливості інформаційних технологій, а також знати якими засобами комп'ютерної підтримки досягається той чи інший дидактичний захід. Крім того, він повинен бути поінформований про технічні засоби і програмне забезпечення, які будуть йому доступні при створенні прикладного програмного забезпечення (ПЗ). Комп'ютер як засіб навчання може використовуватись тільки при наявності відповідного програмного забезпечення. Програмний продукт для навчання повинен задовольняти вимогам освітнього стандарту і реалізовувати можливість його використання як для аудиторій, так і для самостійної роботи студента.

В системі освіти створюється велика кількість ПЗ для підтримки навчального процесу. Це можуть бути бази даних (БД), традиційні інформаційно-довідкові системи, сховища (депозитарії) інформації будь-якого виду (включаючи графіку і відео), комп'ютерні учбові програми.

Сучасний етап використання комп'ютерних технологій навчання в учбовому процесі полягає у використанні комп'ютера як засобу навчання не епізодично, а систематично з першого до останнього заняття при будь-якому виді навчання. Основна проблема при цьому полягає в технології створення комп'ютерного курсу, який треба буде засвоїти студенту. Можлива або повна перебудова і орієнтація на створення нових комп'ютеризованих курсів, або реалізація методики з частковою комп'ютерною підтримкою курсу. Іншими словами, річ йде про форму комп'ютерної підтримки процесу навчання.

Розглянемо дві з багатьох особливостей комп'ютеру: комп'ютер як засіб навчання і як інструмент оптимізації роботи викладача.

Робота з комп'ютерною технікою передбачає оволодіння певною системою знань, умінь та навичок, які в теперішній час прийнято називати комп'ютерною грамотністю. Комп'ютерна грамотність являє

собою багатоаспектне поняття. В загальному вигляді виділяються два рівня комп'ютерної грамотності: побутова – навички поводження з побутовими пристроями нового типу, і професійна – уміння вирішувати специфічне коло завдань для відповідної професійної сфери.

Для викладачів вищих навчальних закладів професійна комп'ютерна грамотність може означати:

а) знання технічних і дидактичних можливостей комп'ютерів та існуючого програмного забезпечення;

б) уміння розробляти сценарії навчальних комп'ютерних програм;

в) уміння коректно ставити задачу інженеру-програмісту;

г) уміння використовувати навчальні та допоміжні прикладні програми.

Формування комп'ютерної грамотності залежить не тільки від матеріально-технічних і програмних засобів, але й в значній мірі від процесу управління навчальною діяльністю, оптимізації та індивідуалізації навчального процесу (Климчик В., Коломієць В.Ф.). Звернення до персональної електронно-обчислювальної машини (ПЕОМ) при побудові навчального процесу змінює основний зміст роботи педагога: головною стає не передача інформації з відповідного питання, а організація керованої самостійної дослідницької діяльності студента. Саме про таку ситуацію – самостійне оволодіння знаннями, проектування власної стратегії навчання – завжди мріяли педагоги.

Впровадження комп'ютера практично у всі сфери діяльності вносить нове і в проблему спілкування не тільки людини з електронно-обчислювальною машиною (ЕОМ), але й між людьми, які працюють з комп'ютером. Комунікативний аспект комп'ютерного навчання є своєрідним. Індивідуальна робота з комп'ютером сприяє відособленню людини, але частіше буває навпаки – комп'ютер підвищує соціальну активність тих, хто навчається, і допомагає їм розширити коло інтересів і спілкування. Коли нічим не визначна, на перший погляд, людина демонструє оригінальне мислення при роботі з комп'ютером, а успішний у навчанні може показати достатньо середні результати при необхідності використання ЕОМ у конкретній роботі. Очевидно, комп'ютерна грамотність пред'являє ряд нових специфічних вимог до пізнавальної діяльності людини.

Комп'ютерне навчання, засноване на використанні тих принципів навчання, які найбільш повно відповідають не тільки власним, індивідуальним потребам того, хто навчається (врахування індивідуальних інтересів, рівні розвитку і підготовленості тих, хто навчається, швидкість мислення, здатність запам'ятовування та інше), передбачає не тільки зміну окремих його організаційних форм, але й розробку нових комплексних взаємопідтримуючих видів діяльності тих, хто навчається, і викладачів.

При навчанні за допомогою комп'ютеру створюється особливий процес взаємодії і співробітництва, в основу якого покладений

професійний інтерес і виконання учнями практично значущої роботи.

Так, наприклад, використання автоматизованих систем навчання суттєво змінюють звичний вид учбової діяльності, але не настільки, щоб докорінно переглянути існуючу систему понять і дидактичних принципів навчання. Тобто, річ йде про кардинальний перегляд підходів до перебудови традиційної системи навчання, розробки нових методів і підходів до організації системи безперервної самоосвіти, однією із сторін якої є створення системи підтримуючого і рекомендуючого управління пізнавальною діяльністю.

В.Ф. Іванов підкреслювала, що використання автоматизованих систем у навчанні виправдане лише тоді, коли це призводить до підвищення ефективності навчання, хоча б за одним з наступних критеріїв:

- підвищення мотиваційно-емоційної сторони навчання;
- підвищення якості навчання;
- скорочення витрат часу учня і викладача для вивчення даного предмету.

Розглянемо можливості використання комп'ютеру для навчання іноземним мовам.

Процес навчання спрощено можна розглядати як керований перехід учнів з одного стану в інший, при цьому керування може бути технологією або «мистецтвом». Серед сучасних методів навчання іноземним мовам привертають увагу комп'ютерні методи, проте їх використання не призводить до підвищення ефективності вузівської системи підготовки спеціалістів. Цей факт можна пояснити різними причинами: і невідповідністю педагогів, і відсутністю ретельного опрацювання усіх складових педагогічного процесу, в тому числі переосмислення задач навчання іноземним мовам.

Проте, головною проблемою є те, що комп'ютерне навчання іноземним мовам поки залишається «мистецтвом», а не технологією. Для зміни такого положення необхідно зрозуміти, що багато з цих проблем або вже вирішені, або будуть вирішені лише в процесі переведення комп'ютерного навчання іноземним мовам з розряду «мистецтво» до розряду технології. Так, наприклад, у багатьох вузах вирішені проблеми технічного забезпечення, осмислені дидактичні можливості і специфіка використання комп'ютеру в учбовому процесі, розроблено власне інформаційне забезпечення, формується відповідна мотивація викладачів і студентів. Важливо також, що левина частка часу та зусиль при навчанні іноземним мовам припадає на такі види робіт, як практика і контроль, які найбільш легко автоматизуються. Модель інтеграції на першому етапі повинна будуватись на наступних положеннях:

- комп'ютер у вузівському навчанні іноземним мовам є лише одним з технічних засобів навчання;
- комп'ютер регулярно використовується в процесі навчання студентів;

- комп'ютерні технології навчання використовуються викладачем настільки, наскільки це потрібно для реалізації навчальної програми, отже, програмно-педагогічні засоби на першому етапі повинні відповідати традиційним формам і методам навчання.

При реалізації такої моделі, очевидно, виникає необхідність у використанні адміністративних методів. Так, наприклад, пасивність викладачів, що викликана небажанням змінювати традиційні принципи і методи організації і проведення занять, можна переборювати як створенням комфортних умов для використання комп'ютеру у навчанні, так і вимогами обов'язкового включення до робочих програм відповідної кількості занять у комп'ютерному класі.

Задачі удосконалення учбового процесу, підвищення його ефективності не є новими для вищої школи. Спроби оптимізації учбового процесу живляються, головним чином, у трьох напрямках:

- 1) розробка нових методів і засобів навчання;
- 2) впровадження нових форм організації навчального процесу (головний наголос в останній час робиться на підвищенні ролі самостійної роботи учнів у позакласний час);
- 3) впровадження у практику викладання різноманітних видів інформаційних технологій.

Традиційна – фронтальна – форма навчання породжує ряд складно розв'язуваних протиріч, пов'язаних:

- зі зростанням об'ємів навчальної інформації, що підлягає засвоєнню і контролю, при збереженні або навіть скороченні кількості аудиторних годин;

- з диференціацією навчання в самій навчальній групі (Крилов І.В., Шейко В., Суцук О.А.).

Таким чином, найважливішими напрямками у вирішенні вказаних задач є: *інтенсифікація та індивідуалізація навчання*. В даному випадку багато сподівань педагогів пов'язано з упровадженням різноманітних технічних засобів навчання, технічних засобів інформації і технічних засобів контролю.

Використання технічних засобів інформації і технічних засобів контролю дало позитивні результати. Технічні засоби інформації (засоби статичної та динамічної проекції) дозволили підвищити доступність викладення матеріалу, демонструвати різноманітні процеси і тим самим суттєво ущільнити заняття, наситити його наочністю.

Технічні засоби контролю покликані здійснювати систематичний контроль студентів за рівнем засвоєння всього об'єму навчального матеріалу.

технічні засоби навчання можуть бути використані як у структурі аудиторного заняття, так і в умовах поза аудиторної самостійної роботи.

В теперішній час вирішені технічні проблеми створення програм навчання, що забезпечують:

- а) адаптивність учбового матеріалу до рівня підготовленості (в

залежності від індивідуальних особливостей студентів);

б) багатотермінальність (одночасна робота групи користувачів);

в) інтерактивність (взаємодія комп'ютера і студента, що імітує у відомій мірі природне спілкування);

г) підконтрольність індивідуальної роботи студентів у поза аудиторний час.

В останній час відкрилися нові можливості і перспективи, у зв'язку з появою персональної комп'ютерної техніки і впровадженням її у навчальний процес.

*Комп'ютер* – це особливий вид технічних засобів навчання. У силу своїх технічних можливостей сучасний комп'ютер являє собою найбільш придатний технічний засіб навчання для організації самостійної роботи студентів як у поза аудиторний час, так і під час аудиторного заняття. Комп'ютери здатні вирішувати ті ж методичні задачі, що й традиційні технічні засоби навчання. Але в умовах комп'ютерного навчання це робиться на більш потужній, удосконаленій і швидкодіючій техніці. Комп'ютер реалізує навчання у діалоговому режимі. Комп'ютеризовані учбові матеріали (навчальні комп'ютерні програми) здатні повніше та глибше адаптуватись до індивідуальних особливостей студентів.

Зумовлено це специфікою комп'ютера як одного з видів технічних засобів навчання, яка складається з наступного:

1) Значний *об'єм пам'яті* сучасних комп'ютерів, що дозволяє зберігати і оперативно використовувати великі об'єми навчальної інформації (формулювання завдань, тексти, вправи, приклади та зразки, довідково-корегуючу і консультуючу інформацію, різноманітні ремарки – реакції на ті чи інші дії студентів і т. ін.).

2) Висока *швидкодія* комп'ютера (сотні тисяч операцій за секунду). Це дозволяє значно підвищити реактивність даного виду інформаційних технологій.

3) Можливість не тільки пред'являти учбовий матеріал, фіксувати відповіді (це може робити магнітофон та навчальні машини), але й *аналізувати* відповіді і запити студентів.

Аналіз відповідей і запитань забезпечується дидактичними можливостями комп'ютерних програм навчання і контролю.

4) Реалізація такого зв'язку навчального матеріалу (комп'ютерної програми) зі студентом, який ведеться у *діалоговому* режимі, імітуючи деякі функції викладача і, у відомій мірі, спілкування. Треба зауважити, що лише комп'ютер здатний здійснити настільки різноманітний за формою і змістом зв'язок з учнем:

- інформативний;
- довідковий;
- консультуючий;
- результативний;
- вербальний;

- невербальний (графіка, колір, звукова сигналізація).

5) Наявність *зворотного зв'язку*, під яким ми розуміємо можливість здійснення корегування відповіді самим учнем зі спиранням на консультуючу інформацію. Консультуюча інформація обирається з пам'яті комп'ютера або самим студентом, або на основі автоматичної *діагностики* помилок, що допускаються студентом у ході роботи. Спосіб пред'явлення такого роду інформації залежить від типу учбової комп'ютерної програми (Матвієнко О.).

6) З можливості діагностики помилок впливає і така особливість комп'ютеру (точніше, комп'ютерної програми), як *адаптивність*. Комп'ютеризований урок проходить з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Вивчення, тренування, повторення і контроль одного і того ж матеріалу може здійснюватись:

а) з різноманітними ступенями глибини і повноти;

б) у індивідуальному темпі;

в) у індивідуальній послідовності.

7) Можливість проводити у автоматичному режимі багатофакторний збір та аналіз статистичної *інформації*, яка отримана в процесі комп'ютеризованого заняття, без порушення природності протікання комп'ютерного уроку. При цьому комп'ютер здатний фіксувати достатньо велику кількість параметрів:

- час, витрачений студентами на роботу з усією програмою, групою завдань або з будь-яким конкретним завданням або вправою;

- кількість вірних/нерівних відповідей (при цьому, невірні відповіді можуть «розкладуватись по полочках» у пам'яті комп'ютера);

- кількість звернень до довідкової інформації, а також характер найбільш часто запитуваної допомоги тією або іншою групою учнів;

- кількість спроб при виконанні завдань. Комп'ютер може фіксувати інформацію і по іншим параметрам. Це визначається авторами учбових програм в залежності від цілей і задач, що висуваються педагогами.

Зібрана і опрацьована комп'ютером статистична інформація може бути перетворена у так звані граф-схеми руху за програмою окремих студентів або навчальних груп (в усередненому виді) в різні часові відрізки.

Крім того, вказана у пункті 7 можливість комп'ютеру, як одного із засобів інформаційних технологій, надає студенту і викладачу в узагальненому і опрацьованому виді об'єктивну інформацію про динаміку навчання.

Тим самим, *комп'ютер* виконує винятково важливу місію через підсистему статистичного аналізу процесу навчання, що не може здійснюватись в умовах самостійної роботи студентів ніякими іншими технічними засобами навчання, тобто допомагає:

а) *Студенту* внести корективи у тактику самоосвіти.

б) *Викладачу* відпрацювати індивідуальний підхід як до окремого

учня, так і до групи в цілому.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, впровадження комп'ютерів в навчальний процес надає новий статус як аудиторній, так і самостійній роботі студентів, в рамках якої навчання з використанням комп'ютерної техніки, є за формою *індивідуальним і самостійним*, а, по суті, *контрольованим та керованим*. При аналізі процесу навчання можна виділити єдині за формою дії навчальної діяльності: орієнтування, планування, виконання, контроль та корекція. Керування процесом навчання за допомогою комп'ютерної техніки вимагає серйозних досліджень, пошуку поєднання традиційних форм навчання і аналізу можливостей комп'ютерного навчання. Впровадження ЕОМ у навчальний процес, звичайно, повинно змінити не тільки методику вивчення окремих тем і предметів, але й перебудувати весь процес навчання.

### Література

**1. Гордієнко Г.** Вхідження України у всесвітню систему інформації // Нова політика. – 1999. - № 5. – с. 64-67. **2. Іванов В.Ф., Мелешенко О.К.** Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової комунікації: аспекти застосування. – Київ, 2006. **3. Інформаційний ринок в Україні / Ю.М. Арский, Р.С. Гиляревский, В.С. Егоров та ін.** – Київ: 2007. – 297 с. **4. Климчик В.** Інформаційні технології та тенденції розвитку міжнародної інформації // Вісник КН. палати. – 2000. - № 6. – с. 11-14. **5. Крилов І.В.** «Інформаційні технології: теорія і практика». – К.: «Центр», 2006. - № 1. – с. 5-7. **6. Коломієць В.Ф.** Міжнародні інформаційні технології. – Київ, 2006. – с. 147-150. **7. Матвієнко О., Цивін М.** Інтернет – засіб доступу до інформаційних ресурсів // Бібл. вісник. – 2006. - № 1. – с. 5-7. **8. Малиновский Б.Н.** Очерки по истории компьютерной науки и техники в Украине. – К.: Феникс, 2007. – 452 с. **9. Суцук О.А.** Міжнародні інформаційні системи: Навч. посібник. – К.: Електронне знання, 2004. – 173 с. **10. Шейко В.** Інформаційна цивілізація: проблеми становлення і розвитку // Вісник Кн. палати. – 2000. - № 6. – с. 11-14.

The article deals with the problem of using computers as means of teaching and learning. The author of the article looks at peculiarities of a computer as a means of teaching and learning and as a tool of enhancing the efficiency of instructor's job.

*Key words:* computers, means of teaching, means of learning, efficiency of instructor's job

**Л.Є.Шевніна**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ  
ФОРМУВАННЯ ЖАНРОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У НАВЧАННІ  
ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНОГО ВУЗУ**

Стаття присвячена проблемі формування жанрової компетенції студентів-менеджерів спеціальності «Туризм». При формуванні професійної комунікативної компетенції студентів-менеджерів даної спеціальності необхідною постає реалізація жанрового підходу. Жанровий підхід є одним із різновидів когнітивно-комунікативного підходу на додачу до методики навчання діловому спілкуванню. Він передбачає знайомство студентів зі зразками жанру, характерними для даної сфери.

Проблема визначення мовних жанрів як методичної категорії доволі перспективна та тільки починає розроблятися в Україні. Визначення жанрової компетенції в українській та російській методиках викладання іноземних мов відсутнє, однак неодноразово згадується про необхідність її формування. У закордонній методиці вже з'являються окремі спроби. По Р.Д. Бебкоку жанрова компетенція – це здатність та вміння здійснювати комунікацію у спеціальній сфері національної мови [1]. Жанрова компетенція допомагає комуніканту ідентифікувати комунікативну ситуацію та її контекст, учасників ситуації та відношення між ними, визначити мету інтеракції.

Ми визначаємо професійну жанрову компетенцію як знання студентами комунікативних цілей, макроструктур і мовних особливостей жанрів текстів, характерних для даного регістру й уміння продукувати власні тексти [2, с. 91]. Жанровою компетенцією студентів немовного вузу є дотримання наступних комунікативних норм: об'єктивне відображення змісту соціальної ситуації, відповідність між складом інформації та типом висловлювання, використання розмовних формул – сталих зворотів, словосполучень, мовних зразків, термінів.

Мета цієї статті – презентувати результати експериментальної перевірки методики формування жанрової компетенції студентів-менеджерів спеціальності „Туризм”.

Ефективність пропонованої методики перевірялася в ході експериментального навчання в Класичному приватному університеті м. Запоріжжя в осінньому семестрі 2008 – 2009 навчального року з 60 студентами двох груп другого курсу інституту Здоров'я, спорту та туризму, спеціальностей „Туризм” та „Готельне господарство”. Обидві групи – експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ) нараховували по 30 студентів.

За умовами і методикою проведення експеримент був природним,

вертикально-горизонтальним (по вертикалі – порівнювалась сформованість жанрової компетенції студентів до та після навчання; по горизонталі – порівнювалися два варіанти моделі формування жанрової компетенції). Експеримент проводився у рамках модуля „Надання інформації про готелі” протягом 8 тижнів по 4 години на тиждень у кожній групі, що складає 32 години.

Експеримент складався з таких етапів:

- підготовча робота;
- передекспериментальні зрізи;
- експериментальне навчання;
- підсумкові зрізи;
- статистико-математичне оброблення даних;
- аналіз підсумків експериментального навчання і висновки.

Експериментальному навчанню передували формулювання гіпотези, визначення завдань експериментального навчання, визначення способів і критеріїв контролю.

Перевірялася така гіпотеза: успішне формування жанрової компетенції студентів-менеджерів сфери туристичного та готельного обслуговування можливо з опорою на жанровий фрейм.

Експериментальне навчання мало на меті визначити, якою мірою пропонована методика сприяє формуванню жанрової компетенції студентів у письмових та усних жанрах ДС англійською мовою.

Студенти експериментальної групи навчалися за навчально-методичними розробками автора, у контрольній групі навчання відбувалося за традиційною методикою, що базується на підручниках видавництва Longman та Oxford University Press.

На початку навчання був проведений зріз для визначення рівня сформованості жанрової компетенції студентів у жанрах реклами та телефонної розмови. Для оцінки жанрової компетенції студентів у жанрі реклами їм було запропоновано таке завдання:

***Read the information about the hotel from a hotel directory and write the hotel advertisement***

*The Holiday Inn set on an island location. All bedrooms enjoying wonderful views across the waterways that surround the city. Indoor swimming pool. Sauna. Solarium and gym. Superb restaurant and bar. Family rooms. Ten minutes drive from the historic city of Chester. B&B, dinner available. Rooms: 50 double, 33 family, all en-suite. Open all year.*

Рекламне оголошення оцінювалося за наступними параметрами оцінювання письмових жанрів ділового мовлення:

- досягнення мети (ДМ),
- адресність (АДР),
- структура тексту (СТ),
- розвиток теми (РТ),
- зв'язність тексту (ЗТ),

- чіткість, виразність (ЧВ),
- формат (ФРМ),
- лексичний діапазон (ЛД),
- правильність (ПР).

Для оцінювання жанрової компетенції у жанрі телефонної розмови студентам була запропонована така ситуація:

*You are an information clerk at a travel bureau Skyway Holidays. The client is calling you to get some information about the hotels available. You have two hotels to accommodate the clients. One is a 4 star hotel in the city centre. It has a lot of facilities: a swimming pool, a business centre, a bar, a restaurant, etc. Another is a country hotel with B&B and friendly atmosphere. Inform the client and get him interested in your service. Be polite and enthusiastic.*

Діалогічне спілкування оцінювалося за наступними параметрами оцінювання усних жанрів ділового мовлення:

- досягнення мети (ДМ),
- розуміння співрозмовника (РС),
- дотримання етикетної рамки (ДЕР),
- лексичний діапазон (ЛД),
- відносна правильність (ВП),
- темп мовлення (ТМ),
- розвиток теми (РТ),
- ініціативність (ІН),
- рівень самостійності (РСТ).

Оцінювання проводилося трьома незалежними експертами, які не брали участі у процесі навчання, але були присутні в аудиторії. Оцінки передекспериментального зрізу у говорінні та письмі складали середнє арифметичне від оцінок трьох експертів поіменно для кожного студента.

Протягом 32 годин за методикою, представленою автором, проводилися заняття з ділової АМ, після чого була проведена підсумкова перевірка рівня сформованості жанрової компетенції. Оцінювання здійснювалося тими самими експертами за тими самими параметрами, що і доекспериментальний зріз.

Для оцінки жанрової компетенції студентів у жанрі реклами їм було запропоновано таке завдання:

***Read the information about the hotel from a hotel directory and write the hotel advertisement***

*Hotel Dinara, a small friendly hotel offering bed and breakfast. Modern, comfortable bedrooms most with en-suite facilities, all have colour TV, telephone and central heating. Licenced bar. Car park. Close to Bimingham city centre and the National Indoor Arena. B&B from 17£, 7 single, 4 twin, 3 double. Open all year round.*

*Hotel Dinara, 344Bearwood Road, Smethwick, Warley, West Midlands B66 4ES*

Tel: 0121 4292299

Для оцінювання жанрової компетенції у жанрі телефонної розмови студентам була запропонована така ситуація (у рамках цього ж модуля, але декілька змінена):

*You are an information clerk at the Mount River Hotel. The client is calling you to get information about the rooms in your hotel. You have all types of rooms in the hotel. Your rooms have mountain view, individually planned and cosy. They have a lot of facilities: private bathroom, fridge, coffee and tea making facilities, direct dial telephone and others. The price is 50\$ for a double room and 100\$ for a suite. Give the information to the client.*

Проаналізуємо отримані результати розглянувши дані за кожним критерієм. При навчанні жанру реклами за критерієм „досягнення мети (ДМ)” в обох групах середнє „після” більше середнього „до”. В ЕГ приріст становить 35% , а в КГ – 12%. За критерієм „адресність (АДР)” в ЕГ приріст становить 38%, тоді як у КГ спостерігається погіршення на 6%. За критерієм „структура тексту (СТ)” в обох групах середнє „після” більше середнього „до”. В ЕГ приріст становить 34% , а в КГ – 10%. За критерієм „зв’язність тексту (ЗТ)” приріст в обох групах однаковий та становить 8%. За критерієм „чіткість, виразність (ЧВ)” в обох групах середнє „після” більше середнього „до”, однак приріст в ЕГ становить 20% , а в КГ – лише 8%. За критерієм „формат (ФРМ)” в ЕГ приріст становить 29% , а в КГ – 6%. За єдиним критерієм „лексичний діапазон (ЛД)” приріст в КГ перевищує приріст в ЕГ (ЕГ – 14%, КГ – 20%). Це можна пояснити досить високим середнім показником доекспериментального зрізу. За критерієм „правильність (ПР)” в ЕГ приріст становить 29% , відповідно в КГ – 6%.

Отже, якщо обчислити різницю між середніми показниками отриманими кожною групою за перед- (ЕГ – 44,6, КГ – 36,8) та післяекспериментальний (ЕГ – 68, КГ – 46) зрізи, то різниця в ЕГ становить 23,4, а в КГ – 9,2. Тобто різниця в ЕГ більша ніж в КГ. Такі результати свідчать, що запропонована нами методика за якою навчалася ЕГ є більш ефективною ніж та за якою працювала КГ.

Середні показники експерименту наведені у таблицях 1, 2.

Таблиця 1

**Порівняння середніх показників експерименту за окремими критеріями у навчанні жанру реклами (у відсотках)**

Показники за окремими критеріями									
Індекс групи	ДМ	АДР	СТ	РТ	ЗТ	ЧВ	ФРМ	ЛД	ПР
Передекспериментальний зріз									
ЕГ	30	42	54	60	56	30	16	70	40
КГ	33	32	44	50	44	38	4	58	42
Післяекспериментальний зріз									
ЕГ	65	80	88	80	64	50	36	84	58
КГ	42	26	54	56	52	46	10	78	56

Таблиця 2

**Порівняння середніх показників експерименту у навчанні жанру реклами (у відсотках)**

Індекс групи	Середні результати передекспериментального навчання	Середні результати передекспериментального навчання	Приріст
ЕГ	44,6	68	23,4
КГ	36,8	46	9,2

При навчанні жанру телефонної розмови за критерієм „досягнення мети (ДМ)” в обох групах середнє „після” більше середнього „до”. В ЕГ приріст становить 23% , а в КГ – 4%. За критерієм „розуміння співрозмовника (РС)” приріст в ЕГ склав 18%, тоді як у КГ середнє „після” рівне середньому „до”. За критерієм „дотримання етикетної рамки (ДЕР)” в обох групах середнє „після” більше середнього „до”, однак приріст в ЕГ становить 38% , а в КГ – лише 2%. За критерієм „лексичний діапазон (ЛД)” приріст складає 24% для ЕГ та 14% для КГ. За критерієм „відносна правильність (ВП)” в ЕГ приріст становить 24% , а в КГ – 10%. За критерієм „темп мовлення (ТМ)” приріст складає 32% для ЕГ та лише 14% для КГ. За критерієм „розвиток теми (РТ)” спостерігається наступна динаміка 28% для ЕГ та 16% для КГ, „ініціативність” відповідно 24% і 8%, та „рівень самостійності” відповідно 28% і 16%.

Відповідно різниця між середніми показниками отриманими кожною групою за перед- (ЕГ – 45.8, КГ – 48.6) та післяекспериментальний (ЕГ – 72.4, КГ – 59.8) зрізи в ЕГ становить 26.6, а в КГ – 11.2. Тобто різниця в ЕГ теж більша ніж в КГ. Такі результати також свідчать, що пропонує нами методика за якою навчалася ЕГ є більш ефективною ніж та, за якою працювала КГ.

Середні показники експерименту наведені у таблицях 3, 4.

Таблиця 3

**Порівняння середніх показників експерименту за окремими критеріями у навчанні жанру телефонної розмови (у відсотках)**

Показники за окремими критеріями									
Індекс групи	ДМ	РС	ДЕР	ЛД	ВП	ТМ	РТ	ІН	РСТ
Передекспериментальний зріз									
ЕГ	44	60	44	50	48	48	44	30	44
КГ	48	60	48	54	52	52	48	40	44
Післяекспериментальний зріз									
ЕГ	67	78	82	74	72	80	72	54	72
КГ	52	60	50	68	62	66	64	38	60

Таблиця 4

**Порівняння середніх показників експерименту у навчанні жанру телефонної розмови (у відсотках)**

Індекс групи	Середні результати передекспериментального навчання	Середні результати передекспериментального навчання	Приріст
ЕГ	45.8	72.4	26.6
КГ	48.6	59.8	11.2

Для підтвердження результатів експерименту було проведено статистичне оцінювання результатів із застосуванням коефіцієнта Фішера. За рівень навченості приймаємо 0,8, що відповідає оцінці „добре”, тобто для параметра „досягнення мети” – 7 – 8 балів, для решти параметрів – 4 бала.

Розахунки показали, що у експериментальній групі критерій Фішера в обох жанрах (реклами та телефонної розмови) у семи з дев'яти параметрів перевищує 2,91, що відповідно до таблиці рівня статистичної значущості критерію Фішера [3, с. 332] свідчить фактично про 77% значущості відзначених змін. Тоді як у контрольній групі тільки один із параметрів в обох жанрах є більшим ніж 2,91.

У жанрі реклами навчання найбільш позитивно позначилося на таких параметрах як структура тексту та досягнення мети, а найменше – на форматі та правильності. Значне зростання оцінки таких параметрів як структура тексту та досягнення мети, на нашу думку, виникло унаслідок знання студентами структури ситуації рекламного оголошення та стратегій та тактик його складання.

Недостатнє зростання параметру правильність можна пояснити досить коротким періодом навчання – неможливо навчити граматиці, орфографії та пунктуації за 32 години. Параметр формат може бути низьким за суб'єктивними обставинами: охайність, акуратність, почерк. Можливо параметр був би вище, якщо б зріз проводився за допомогою комп'ютера.

У жанрі телефонної розмови навчання найбільш позитивно позначилося на таких параметрах як дотримання етикетної рамки та ініціативність, найменше – на параметрі рівень самостійності. Ми вважаємо, що значне зростання параметра дотримання етикетної рамки виникло завдяки знанням студентами стратегій та тактик ведення ділової телефонної розмови.

На підставі інтерв'ювання студентів та викладачів, які проводять заняття за описаною методикою, були також відзначені наступні якісні зміни: отримання студентами впевненості в собі, зниження нервозності, зникнення відмов від комунікації, зменшення пауз, їх заповнення, підвищення мотивації та природності поведінки, ширше використання довгих речень, етикетних формул, розмовних фраз та сталих зворотів.

Підсумкові таблиці результатів експериментального навчання переконливо доводять успішність і ефективність запропонованої методики формування жанрової компетенції студентів немовного вузу. Це дозволяє нам зробити висновок, що запропонована методика може успішно використовуватися у навчанні ділової іноземної мови студентів немовних вузів.

### Література

1. **Babcock R. D.**, Du-Babcock B. The Language-based Communication Zones Models: Development, Competences and Adjustment Patterns // Proceedings of The Association for Business Communication 7th Asia-Pacific Conference, March 27-31 2007. – Copyright 2007, Association for Business Communication – <http://www.businesscommunication.org/conventions/Proceedings/2007/HongKong/03ABCSAsiaPac07.pdf>. Отримано доступ 30 січня 2009 року.
2. **Шевніна Л. Є.** Формування жанрової компетенції студентів-менеджерів сфери туристичного і готельного обслуговування // Держава та регіони. Сб. наук. праць. Гуманітарний університет «ЗІДМУ». Серія: Гуманітарні науки. –2007. – № 3. – С. 90 – 93.
3. **Сидоренко Е.В.** Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО „Речь”, 2002. – 350 с.

The article deals with the results of the experimental teaching on forming genre competence to students of Tourism. The results of the experiment confirm the effectiveness of the presented methodology in forming genre competence in spoken and written genres of Business English communication.

*Key words:* genre competence, genre, experimental teaching, criteria for scoring, Fisher criterion.

УДК 811.112.2'36:37

**S.F. Krawtschenko, A.A. Zholtezkyy**

### **GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT DEUTSCH: DIE SYSTEMATISCHE WIEDERHOLUNG**

#### *1. Ausgangsposition*

Eine besondere Rolle beim Erwerb dauerhafter und anwendungsbereiter Kenntnisse spielt die Wiederholung. In unserem Beitrag wollen wir uns aus diesem Grund Fragen der Behandlung grammatischer Kenntnisse unter dem Gesichtspunkt der systematischen Wiederholung zuwenden. Das ist unserer Meinung nach ein Gegenstand, mit dem Lehrer, aber auch Lehrbuchautoren größere Schwierigkeiten haben als z. B. mit der

Übungsgestaltung zu grammatischen Erscheinungen bei der Erstfestigung. Belege sind uns dafür

- die Analyse von Lehrwerken
- Hospitationen im Unterricht bzw. Analysen von Fernsehaufzeichnungen zur systematischen Wiederholung
- Gespräche mit Lehrern.

Ganz abgesehen davon, daß für die Kommunikation wichtige grammatische Erscheinungen, die den Lernenden erfahrungsgemäß bei der Aneignung und Anwendung Schwierigkeiten bereiten, in Lehrwerken nicht systematisch wiederholt werden, beachtet man u. E. bestimmte Grundpositionen der systematischen Wiederholung auch im Unterrichtsprozeß zu wenig. Es handelt sich dabei um Erkenntnisse, die von der Fremdsprachenmethodik in den letzten Jahren gewonnen worden sind, von uns im folgenden zusammenfassend dargestellt und damit stärker ins Bewußtsein der Lehrenden gehoben werden sollen. Besondere Betonung wird in diesem Artikel das Wie der systematischen Wiederholung erfahren.

## 2. *Zum Begriff der systematischen Wiederholung*

Ausgehend von der Auswertung didaktischer, fremdsprachenmethodischer und psychologischer Arbeiten, verstehen wir unter Wiederholung die Reproduktion fremdsprachiger Handlungen mit dem Ziel, sprachliche und außersprachliche Kenntnisse weiter zu festigen, Sprachhandlungen zunehmend selbständig auszuführen sowie sprachkommunikatives Können anwendungsbereit zu halten und zu vervollkommen.

Dabei unterscheiden wir mit der fachmethodischen Literatur drei Formen der Wiederholung:

a) Wiederholung, die eng mit der Einführung einer sprachlichen Erscheinung verbunden ist. Sie bedeutet eine unmittelbare Wiedergabe soeben wahrgenommener Eindrücke, eine sofortige Reproduktion. Dafür werden auch die Bezeichnungen „anfängliche“ und „direkte Wiederholung“ verwendet.

b) Wiederholung im Rahmen anderer didaktischer Maßnahmen, z.B. bei der Leistungskontrolle oder der Erarbeitung neuen Stoffes. Diese Art der Wiederholung wird zumeist als immanente Wiederholung bezeichnet.

c) Wiederholung, die planmäßig, in einem regelmäßigen Rhythmus erfolgt und bestimmte sprachliche Erscheinungen betrifft, die bereits vor längerer Zeit gefestigt und angewendet worden waren. In der fremdsprachenmethodischen Literatur wird dafür die Bezeichnung „systematische Wiederholung“ verwendet. Aber daneben werden auch die Termini „langfristig angelegte Wiederholung“, „geduldiges variiertes Wiederüben“, „Reaktivierung“ and „regelmäßige Wiederholung“ gebraucht. Alle genannten Bezeichnungen meinen eine Wiederholung, die darauf gerichtet ist, schwindendes Wissen und Können vor dem Vergessen zu bewahren, durch Überlernen anwendungsbereit zu halten oder wieder

anwendungsbereit zu machen.

### 3. Grundpositionen der systematischen Wiederholung grammatischer Kenntnisse

Die Reihenfolge der einzelnen Positionen entspricht keiner Rangfolge.

3.1. Die systematische Wiederholung grammatischer Kenntnisse soll geplant und besonders eng mit der Wiederholung von Lexik verknüpft sein.

Jede grammatische Erscheinung, die vermittelt und angeeignet worden ist, wird zum potentiellen Wiederholungsgegenstand. Insofern hat der Lernende zu jeder Zeit des Fremdsprachenerwerbs ein beträchtliches Maß an grammatischem Stoff zu wiederholen. Da es nicht möglich und auch nicht notwendig ist, jede grammatische Erscheinung beliebig oft zu wiederholen, empfiehlt sich die langfristig geplante systematische Wiederholung, bei der die Dimension, die zeitliche Folge und die Gestaltung der Wiederholung ausgewählter grammatischer Erscheinungen einander angepaßt werden können und jeder Wiederholungsgegenstand mit der nötigen Sorgfalt behandelt wird.

Den Ausgangspunkt für die Planung der systematischen Wiederholung bilden eine Analyse des lexikalischen und grammatischen Stoffs sowie des Sachstoffs, der in einem größeren zurückliegenden Lehrabschnitt behandelt worden ist (z. B. im vorausgegangenen Schul- oder Studienjahr), und eine Analyse des bis zum Ende des aktuellen Lehrabschnitts zu vermittelnden Stoffes sowie Überlegungen, welche dieser Stoffe erfahrungsgemäß bei der Aneignung, beim Behalten und besonders auch beim Anwenden Schwierigkeiten bereiten und von besonders hoher kommunikativer Bedeutsamkeit sind.

Der aufgrund dieser Analyse zu erarbeitende Wiederholungsplan, der z. T. auch schon im Lehrbuch enthalten sein sollte, gibt dann Auskunft darüber,

- welche grammatischen Erscheinungen in Verbindung mit der zu wiederholenden Lexik und dem Sachstoff bei der Behandlung neuer grammatischer Erscheinungen Gegenstand der Wiederholung sein müssen:

(1) Bei der Vermittlung des Infinitivs mit *zu* empfiehlt sich z. B. die Wiederholung des Objektsatzes mit *daß*:

— Ich freue mich, daß ich dich endlich sehe. Ich freue mich, dich endlich zu sehen. Bei der Wiederholung des Objektsatzes mit *daß* könnte im Zusammenhang mit den Sprachhandlungen „Begrüßen und Verabschieden“ folgender Wortschatz geübt werden: *sich freuen, glücklich sein, froh sein; jmdn. kennenlernen, den Wunsch haben...*

—> Ich bin froh, daß ich dich sehe. Ich freue mich, Herr Baum, daß ich Sie kennengelernt habe ...

- welches grammatische Wissen und welche Fertigkeiten Voraussetzung für die Lösung bestimmter einfacher oder komplexer Kommunikationsaufgaben sind:

(2) Bei der Lektüre von Originaltexten, d. h. bei der Weiterentwicklung des verstehenden Lesens, bietet sich u. a. die Wiederholung des erweiterten

Attributs an:

—> Das rund um den Stausee liegende 200 ha große Naturschutzgebiet...

(3) Vor der Beschreibung einer Reise, eines Ausflugs usw. empfiehlt sich die Wiederholung des

Temporalsatzes mit wenn/als: —> Als wir einen Waldspaziergang machten, trafen wir den Revierförster. Wenn wir in die Jugendherberge kamen, begrüßte uns als erster der Dackel des Herbergsleiters.

(4) In Verbindung mit einer Diskussion über den Sinn sportlicher Betätigung erweist sich u. a. die Wiederholung des Infinitivs mit um ...zu oder des Nebensatzes mit damit als günstig:

—> Wir treiben Sport, um gesund zu bleiben.

3.2. Die systematische Wiederholung soll auf die Einheit des Erfassens, Einprägens, Einübens und Anwendens unter besonderer Berücksichtigung des zuletzt genannten Prozesses zielen, bei dem besonders auf den Inhalt dessen zu achten ist, was durch die geforderte Sprachhandlung ausgedrückt wird.

Ebenso wie bei der ersten Aneignung grammatischer Erscheinungen ist auch bei deren Wiederholung die Aufmerksamkeit sowohl auf die grammatischen Kenntnisse und Fertigkeiten als auch auf die Anwendung in rezeptiven und produktiven Sprachhandlungen zu richten. Daraus folgt, daß die Wiederholung grammatischer Erscheinungen von Erfassungs-, Einprägungs- und Einübungshandlungen zum Zwecke der Kenntnisfestigung und Fertigkeitentwicklung bis hin zu Anwendungshandlungen reicht. Dabei müssen diese genannten Handlungen mehr sein als ein „bloßes neuerliches Nachvollziehen bereits gelöster Aufgaben“.

Der grammatische Stoff ist in anderen Kontexten und veränderten Situationen zu wiederholen. Ein einfaches Reproduzieren reicht nicht aus, um dauerhaftes Behalten und sicheres Anwenden zu gewährleisten. Aus der Praxis ist bekannt, daß mehrmaliges einfaches Wiederholen zwar auch bestimmte Ergebnisse zeitigt, daß es aber nicht die „effizienteste Art des Lernens darstellt“.

Dieses einfache Wiederholen, das im wesentlichen das Kurzzeitgedächtnis beansprucht, kann nicht zum gewünschten Erfolg führen, da im Kurzzeitgedächtnis ein sofortiges Behalten zwar für eine kurze Zeit möglich ist, aber die Information zerfällt, wenn die Wiederholung nicht auf einem höheren Niveau fortgesetzt wird.

Neuere Aussagen der Psychologie unterstreichen vor allem die Bedeutung der semantischen Verarbeitung der Reize. Dabei wird die Erweiterung der Reizrepräsentation um zusätzliche Informationen (Elaboration) betont, und zwar in Hinblick auf vermehrte Abrufmöglichkeiten im Interesse der besseren Wiedererinnerung der Informationen (vgl. Beispiel Differenzierung: mündlich/ schriftlich; mehrere Themen; nichtsprachliche Veranschaulichung u.a.). Gedächtnispsychologen und Psycholinguisten

wenden sich auch gegen die Überbetonung von Wiederholungsübungen nach dem Analogieprinzip, die kaum ein inhaltliches Mitdenken fordern, da nur im Langzeitgedächtnis die semantische Repräsentation der syntaktischen Struktur gespeichert wird.

Ein Blick in Lehrbücher und auch in den Unterricht bestätigt jedoch, daß solche Übungen wie „Antworten Sie nach dem Muster:...!“ , „Formen Sie nach folgendem Muster um:...!“ sehr häufig vorkommen. In Verbindung mit diesen Übungen können die Lernenden zwar richtige Sätze bilden, sie brauchen sich aber wenig Gedanken über den Inhalt der Aussagen zu machen. Die Aufgaben werden häufig mechanisch gelöst, und in der Folge können die grammatischen Erscheinungen nur unzureichend oder gar nicht für die Lösung kommunikativer Aufgaben genutzt werden.

Daraus ist die Schlußfolgerung zu ziehen: Musterübungen sind bei der systematischen Wiederholung nur insoweit einzusetzen, wie sie notwendig sind, um die Beherrschung der grammatischen Erscheinung in Anwendungsübungen zu sichern. Im Rahmen der Wiederholung können und müssen aber auch Regel- und Paradigmenkenntnisse wiederholt werden.

(5) Wenn beispielsweise der Lehrer bei der Wiederholung des Temporalsatzes in Verbindung mit der Biographie einer bekannten Persönlichkeit bemerkt, daß bestimmte Konjunktionen falsch verwendet werden (z. B. *wenn*, *als* und *nach dem*), so wird er bewußtmachen, unter welchen Bedingungen die o.g. Konjunktionen verwendet werden, und dabei distinktive Merkmale herausstellen.

Dabei spielt auch der Vergleich mit der Muttersprache eine Rolle.

3.3. Die Übungen zur Wiederholung sollen weitgehend thematisch-situativ gestaltet sein.

Ganz im Sinne der in Punkt 3.2. erhobenen Forderung nach verstärkter semantischer Verarbeitung sprachlicher Informationen ist es erforderlich, die Wiederholungsübungen zu relativ echten oder simulierten Kommunikationssituationen zu gestalten.

Gute Möglichkeiten bieten sich dort, wo grammatische Erscheinungen in Verbindung mit neuen Sachthemen und Situationen wiederholt werden, und das in Übungen mit einem immer höheren Anforderungsniveau.

(6) Bei einem Thema wie Bauen/Architektur bietet sich z. B. die Wiederholung von Präpositionen und Pronominaladverbien in lokaler Bedeutung an:

—> Vor sich sehen Sie das restaurierte Rathaus aus dem 17. Jahrhundert, *daneben* die Apotheke mit dem schönen Erker aus dem 18. Jahrhundert. *Dahinter* steht noch ein Teil der alten Stadtmauer.

Um Grammatik zielgerichtet mit kommunikativ bedeutsamen Themen und Situationen zu verbinden, sollte man in den Wiederholungsplänen das Thema und wichtige Faktoren der Situation (Ort, Zeit, Gesprächspartner) sowie die damit zu wiederholende Lexik angeben:

(7) Zum Beispiel: Wiederholung der Adjektivdeklinaton

Thema: Stadt; Situation: Stadtrundgang mit

Freunden/Verkaufsgespräch in der Konfektionsabteilung eines Warenhauses  
Wortschatz: *alt, neu, historisch, modern, .../ schwarz, blau, eng, weit, lang, kurz...*

3.4. Die systematische Wiederholung soll variantenreich erfolgen.  
Variantenreich üben bedeutet nach unserem Verständnis

- Verwendung verschiedener Übungstypen,
- Wechsel der vier Sprachtätigkeiten und ihre Kombination,
- Wechsel von frontalem und individuellem, paar- und gruppenweisem Üben bei besonderer Beachtung individueller Leistungsunterschiede,
- Einbeziehung verschiedener Lehr- und Lernmaterialien,
- Anknüpfen an verschiedene Themen und Sachverhalte.

Nach unseren Beobachtungen werden diese für eine erfolgreiche Wiederholung notwendigen Maßnahmen nicht in vollem Umfang beachtet. Das betrifft vor allem die beiden ersten Forderungen. So werden beispielsweise kaum schriftliche Übungen durchgeführt, obwohl bekannt ist, daß der Aneignungsprozeß nur dann effektiv verläuft, wenn verschiedene Sprachtätigkeiten ausgeübt werden, da sie sich wechselseitig fördern.

Zu wenig wird nach unserem Einblick achtgegeben auf die Heterogenität von Lernergruppen. In der Regel werden Wiederholungsübungen von allen Lernenden gleichzeitig unter Bevorzugung frontaler Lehrverfahren durchgeführt. Aber es ist eine Tatsache, daß solche Verfahren nur einen Teil der Schüler „ansprechen“, andere aber, v. a. leistungsschwächere Lernende, überfordern. Notwendig sind differenzierte Aufgabenstellungen, die dem Entwicklungsstand und der Leistungsfähigkeit der Lernenden individuell oder gruppenweise angepaßt sind und durch die auch besondere Interessen und Neigungen der Lernenden berücksichtigt werden. Frontales Arbeiten sollte bei der systematischen Wiederholung folglich durch kürzeres individuelles und kollektives Arbeiten, Partner- und Gruppenübungen abgelöst werden.

Daß die Planung differenzierter Wiederholungsaufgaben für den Lehrenden zeitaufwendiger ist als die Frontalarbeit, ist kein Geheimnis. Aus diesem Grund sollten Lehr- und Lernmittel hinsichtlich der Binnendifferenzierung Angebote machen. Sprachlabor und Computer werden dabei eine besondere Rolle spielen.

(8) Beispiel für variantenreiches Üben im Unterricht:  
Wiederholung des Attributs

1. Für alle Lernenden

Welche Attribute erkennen Sie? Unterstreichen Sie die Attribute!

Dialog mit Schiller an der alten „Esplanade“ Es ist wieder Besuchszeit bei Schiller in Weimar, An der „Esplanade“, der alten Straße, die heute Schillers Namen trägt, befinden sich das vor kurzem eröffnete Literaturmuseum und das neugestaltete historische Wohnhaus des Dichters, das er in den letzten Jahren seines Lebens bewohnte. Ein Besuch dort lohnt

sich.

2. Für alle Lernenden

Ordnen Sie die unterstrichenen Attribute, indem Sie die im Text vorkommenden Möglichkeiten der Attribuierung zusammenfassen!

3a. Für leistungsschwächere Lernenden

Wiederholen Sie die Deklination der Adjektive mit bestimmtem, mit unbestimmtem und mit Nullartikel! Verwenden Sie dazu Ihre Grammatik!

Peter war in Weimar. Er kommt nach Hause und unterhält sich mit seiner Schwester. Er fragt: das neue Literaturmuseum —> Kennst du das neue Literaturmuseum?

Das neugestaltete Wohnhaus Schillers/die alte „Esplanade“/das schöne Gartenhaus/der herrliche Park/der lustige Brunnen/das Römische Haus...

3b. Für leistungsstärkere Lernenden

Übertragen Sie aus der Muttersprache ins Deutsche: (Die unter 3a. zu formulierenden Fragen werden diesen Schülern in ihrer Muttersprache vorgelegt.)

4. Für alle Lernenden

Vervollständigen Sie den Text!

Gera

Im Herzen ... Stadt liegt einer ... schönst- Marktplätze Thüringen-, Das Rathaus, der Erker an ... Stadtapotheke, die alt- Bürgerhäuser aus ... 17. und 18. Jahrhundert sind täglich Gegenstand ... Bewunderung ... Touristen. Da sind aber auch die restauriert- und modernisiert- Häuser in ... Straßen ... Innenstadt. Es gibt viel- Geschäfte, Cafes und Restaurants. Ein schön- Anblick sind die alt- Stadtmauer, der interessant- Stadtmauerturm, die freundlich- Grünflächen. Im historisch- Stadtkern gibt es neu- Wohngebiete, in denen man sich wohlfühlen kann. Die Architekten und Bauleute erhielten für das beispielgebend- Stadtbild Gera- einen Preis ... UNESCO.

5. Für alle Lernenden

Empfehlen Sie Ihren Gästen einen Spaziergang durch Ihre Stadt/Ihren Ort!

6. Für alle Lernenden

Ihre Freunde sollen Sie unbedingt besuchen. Zeichnen sie in einem Brief an Ihre Freunde eine Skizze des Stadtzentrums, und beschreiben Sie Ihre Stadt!

7a. Für leistungsschwächere Schüler Interessieren Sie sich für Mode? Schreiben Sie Wortschatz zum Thema „Kleidung“ auf! Verwenden Sie dabei Ihr Glossar/Vokabelheft/...! Beispiel: Farbe: einfarbig, Muster: längsgestreift, quergestreift, geblümt, kariert

7b. Für leistungsstärkere Lernenden

Sie wollen heiraten. Beschreiben Sie die Kleidung, die Sie tragen möchten! (schriftlich)

8. Für alle Lernenden

Bequem gekleidet in den Urlaub!

Aufbau eines Assoziogramms:

Farbe: blau, grün, usw. Kleidung: — Form: lang, kurz, eng, weit usw.

Art: elegant, sportlich, usw. Wie sieht Ihre Urlaubsgarderobe aus?

9. Leistungsstärkere Lernenden beschreiben vor der Klasse auf der Grundlage von 7, wie ihre Hochzeitskleidung aussehen soll.

3.5. Die Effektivität der systematischen Wiederholung soll durch die Bewußtmachung und Anwendung von Lernverfahren erhöht werden.

Die systematische Wiederholung schließt neben der Wiederholung im Unterricht eine selbständige systematische Wiederholung ein. Dafür benötigen die Lernenden besondere Lernmethoden und -verfahren, die in der Literatur auch oft als Lernstrategien und -techniken der selbständigen Sprachaneignung bezeichnet werden. Diese Verfahren erklären dem Lernenden den Weg zur Lösung von bestimmten Teil- und Komplexaufgaben, wobei nicht jedes Verfahren bei jedem einzelnen Lernenden effizient sein kann, denn Lernende haben unterschiedliche „Gedächtniseigenschaften, verschiedenartig ausgeprägte geistige Fähigkeiten, einen ungleichen Tätigkeitsbedarf“. Und so brauchen sie zur Handlungsorientierung bei der Durchführung von Erfassungs-, Einprägungs-, Einübungs- und Anwendungsübungen individuell verschiedene Lernverfahren. In der Literatur werden in der letzten Zeit Verfahren zur selbständigen Wiederholung grammatischer Erscheinungen vorgestellt, mit denen nach Aussage der Verfasser außerhalb des Unterrichts erfolgreich gearbeitet wird.

(9) Beispiel für den Einsatz von Lernverfahren für eine systematische Wiederholung grammatischer Erscheinungen kommt der den Unterricht vorbereitenden Hausaufgabe besondere Bedeutung zu. Dem Lernenden wird dazu eine entsprechende Anleitung an die Hand gegeben, die zumindest folgende Invarianten enthalten sollte:

- das allgemeine Ziel dieser Wiederholung
- die zur Aufgabenlösung erforderlichen Lernhandlungen
- die Abfolge dieser Lernhandlungen.

Wir stellen uns solche Hinweise folgendermaßen vor:

(10) Sie haben festgestellt, daß Sie eine bestimmte grammatische Erscheinung (z. B. Sätze mit temporalen Konjunktionen) nicht beherrschen. Arbeiten Sie nach folgenden Hinweisen:

- Lesen Sie einen Text (z.B. eine Biographie) durch!
- Schreiben Sie die Sätze mit der zu wiederholenden grammatischen Erscheinung (z. B. temporale Konjunktionen) heraus!
- Versuchen Sie, Regularitäten festzustellen!

- Vergleichen Sie die von Ihnen gefundenen Gesetzmäßigkeiten mit denen, die in Ihrem

Lehrbuch dargestellt sind! Was hatten Sie richtig, welche Fehler sind Ihnen unterlaufen?

4) Führen Sie Übungen aus Ihren Lehrmaterialien durch, die Ihren Fehlern unter 4 entsprechen!

5) Wenden Sie die grammatische Erscheinung bei der Lösung von Kommunikationsaufgaben an (z. B. Schreiben Sie Ihren Lebenslauf!)

3.6. Die Effektivität der systematischen Wiederholung soll die Systematisierung von Kenntnissen (als eine besondere Form der Wiederholung) einschließen.

Systematisieren heißt, Bekanntes und Neues nach behaltensfördernden Gesichtspunkten zu ordnen und zueinander in Beziehung zu setzen, das Material neu zu strukturieren und vielfältig miteinander zu verbinden. In der Praxis findet diese Art der Wiederholung nach unseren Beobachtungen noch nicht die nötige Beachtung. Das ist auch ein Grund für unsichere grammatische Kenntnisse und damit für unzulängliche Anwendbarkeit in Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibhandlungen. Daraus sollte der Schluß gezogen werden, in den eingangs erwähnten Wiederholungsplänen festzuhalten, wann welche grammatischen Erscheinungen zu systematisieren und wie die zusammengestellten sprachlichen Mittel in Sprachtätigkeiten einzubeziehen sind.

Für fortgeschrittene Lerner erachten wir die von H. Bretschneider vorgeschlagenen Übungen zum Ausdruck einer Sprecher-Vermutung/Annahme als sehr geeignet für eine Systematisierung unter funktional-kommunikativem Aspekt. Beispiel für die Systematisierung: - Den Ausgangspunkt kann der Ausdruck einer Sprecher-Vermutung/Annahme mit Hilfe von Modalverben bilden:

(11) Warum ist Fräulein Heinrich heute nicht zur Konferenz gekommen? Was vermuten Sie?

—> Sie *muß* falsch informiert worden sein.

—> Sie *dürfte* nicht eingeladen worden sein.

—> Sie *mag* es verschlafen haben.

—> Sie *kann* krank geworden sein.

—> Sie *könnte* krank sein.

Die Bedeutungsnuancen, die der Gebrauch der verschiedenen Modalverben bewirkt, sollten bewußtgemacht, und - wenn erforderlich - sollten entsprechende Übungen angeschlossen werden.

- In einem nächsten Schritt werden Modalwörter hinzugezogen, die ebenfalls eine Vermutung ausdrücken, wie:

*wahrscheinlich, vermutlich, vielleicht, wohl, möglicherweise, womöglich.*

Nach entsprechenden Übungen, die H. Bretschneider vorschlägt, verdeutlicht eine Zuordnung dieser Modalwörter zu den Modalverben Unterschiede und Bedeutungsüberlappungen: *muß/müsste/mußte-gewiß,*

*sicher, bestimmt, zweifellos*

*dürfte - wahrscheinlich, vermutlich, vielleicht mag-vermutlich, wahrscheinlich, wohl, vielleicht, möglicherweise*

- Schließlich werden noch andere verbale Ausdrücke zusammengetragen, die zu dem Bedeutungsfeld Vermutung/Annahme gehören, wie: *Ich glaube, daß...; Ich vermute, daß...; Ich nehme an, daß...; Ich halte es nicht für wahrscheinlich, daß...;*

- Bei der Systematisierung ist der Vergleich mit der Muttersprache unbedingt erforderlich.

### **Literatur**

**1 Steinbrecht W.**, Ohne Grammatik geht es nicht, in: Der fremdsprachliche Unterricht H. 68, November 1983, S. 268. **2. Bieler K. H.** Deutsche Verben im Kontext, München 1981, S.3. **3. Mey Vgl. H., Palme A.**, Zielorientierungen bei der Arbeit an der Grammatik, in: Fremdsprachenunterricht 2/3/1988, S.70. **4. Bretschneider H.** Übungen zu den Modalverben, in: Sprachpraxis 3/1984, S. 29 f.; Sprachpraxis 4/1984, S. 29 f.

The article suggests that systematic revision of grammatical material in the German language can lead to achievement of sustainable progress in the development of the language proficiency. The prerequisite of this is consistency of revision and the use of proper teaching materials.

*Key words:* memory, grammar, revision, demand, teaching, methods, observation, opportunity, application, assessment.

УДК [81:37].001.76

**S.F. Krawtschenko, A.A. Zholtezkyy**

### **NEUE MEDIEN BEIM FREMDSPRACHENSTUDIUM. LERNKONZEPT UND LERNFORMEN**

In den letzten Jahren hat sich sehr viel auf dem Gebiet der Einführung der neuen Medien in den Lernprozessen verändert. Solche Sachlage betrifft auch das Fremdsprachenstudium in großer Masse auch. Da die Beherrschung einer Fremdsprache als Kommunikationsmittel für Studierenden eine sehr komplizierte Frage ist, sucht man neue Wege und Methoden des Studiums der Fremdsprache. Dabei wirkt wissenschaftlich-technischer Fortschritt bei der Lösung solcher Aufgabe eine sehr positive Rolle. Auch das Niveau der Qualifikation und Zugang zu Computer Studierender hat sich letzter Zeit auch verändert. Die Voraussetzungen der Studierenden zur Nutzung der Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien haben sich laut der Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studienwerkes in den

letzten Jahren gut entwickelt. Laut dieser Forschung nutzen alle Studierenden der BRD mindestens eine Möglichkeit, um am Computer zu arbeiten. Mehr als vier von fünf Studierenden besitzen einen eigenen PC. Deutlich seltener hingegen sind die Gelegenheiten zur Nutzung von Internet und Online-Diensten. Nur etwa jeder zweite Studierende kann von zu Hause aus auf das WWW zugreifen. Etwa 70% nutzten Internetanschluss im CIP-Pool ihrer Hochschule. Die Sachlage in unserem Land ist etwas schwieriger. Es ist zu bemerken aber, dass es positive Tendenzen zu sehen sind.

Diese Faktoren und nämlich PC-Kompetenz und Studienrelevanz der Studierenden, wissenschaftlich-technischer Fortschritt, Zugänglichkeit zu Computertechnik und das Streben nach Vereinfachung und Erleichterung des Prozesses des Fremdsprachenstudiums machen die Frage der Einführung der neuen Methoden und Lernmittel besonders aktuell.

Die Hauptfrage dieses Artikels ist die Frage, in welcher Maße neue Medien beim Studium der Fremdsprachen einführen werden können. Sie sind in erster Linie zu strukturieren und auf solche Weise soll ihre Nutzbarkeit beim Fremdsprachenstudium festgestellt werden.

Die Einführung der neuen Medien wirkt auf die Veränderung der Realisierung des Lernprozesses und kann sogar unsere Vorstellung darüber verändern, was überhaupt das Lernen ist und wie es aussehen soll. Neue Lernkonzepte und Lernformen charakterisieren sich mit Individualisierung, Anpassungsfähigkeit und berücksichtigen auf solche Weise die Rahmenbedingungen des Lernens, dazu gehören u.a. individuelle Ziele, Vorwissen und Motivationen der Studierenden. Den Erfolg des Lernprozesses wird nicht nur durch didaktische und technische Entscheidungen, sondern auch durch Berücksichtigung individuellen oben erwähnten Rahmenbedingungen beeinflusst. Die ständig notwendige Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse ist z.B. für Spezialisten sehr aktuell, die sogar im Laufe des Lebens seine Kenntnisse nicht nur aktualisieren, sondern auch verbessern können. Jeder kann nach eigenen Bedürfnissen einzelne Elemente erobern. Lernen wird als aktive Tätigkeit betrachtet, d.h. es geht nicht nur um Vergrößerung des potentialen Wissens, sondern auch um konkreten Gebrauch der Sprache als Kommunikationsmittel.

Da die neuen Lernformen über Anpassungsfähigkeit verfügen, verliert der Ort- und Zeitfaktoren ihre Rolle. Dies gilt nicht nur für Materialien, die vor allem für das Selbststudium vorgesehen sind, sondern auch für das Lernen in einer Lerngruppe im Rahmen eines Online-Kurses oder Internet-Projekts. Die Mitglieder solcher Lerngruppe haben jederzeit Zugang zu allen Teilen und Materialien des Kurses, anders als in einer Klassenzimmersituation, wo häufig vorgegeben wird, mit welchem Material welche Aufgabe in einem bestimmten Moment gelöst werden soll. Die Studierenden haben in virtueller Gruppe die volle Souveränität und der Leiter der Gruppe koordiniert alles, was die Planung des Lernprozesses angeht und nicht bestimmten Lernaufgaben und Lernmaterialien entspricht.

Organisation und Ablauf der Handlungen im Lernprozess nehmen auf

individuelle Unterschiede zwischen einzelnen Studierenden besonderen Rücksicht. Dazu gehört, dass sie für unterschiedliche Lerntypen und für Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen gleichermaßen geeignet sind. Im Vergleich zu traditionellen Medien können neue Lernkonzepte das Prinzip der Individualisierung besser verwirklichen, d.h. sie ermöglichen aufgrund ihrer hypertextbasiertes Struktur verschiedene Wege z.B. bei der Lösung der Aufgabe durch das Angebot von verschiedenen Lernmaterialien, die immer zur Verfügung stehen.

Die neue Sprachlernsoftware gestattet den Studierenden, sprachliches Handeln als kontextgebundene Interaktion in der Zielkultur zu erleben und somit den Lernerfolg im Bereich des Zielsprachengebrauchs begünstigt.

Heutzutage entstehen und existieren schon medial vermittelte Produkte. Das sind traditionelle Medien, wie Print- und audiovisuelle Medien, zu den neuen Medien gehören alle arten von Hypertexten. Einzelne Internetsites können dabei zu größeren Einheiten zusammengestellt werden, die als einheitliches und zusammenhängendes Informationsangebot angesehen werden können. Durch die Struktur von Verweisen sowohl innerhalb einer Site oder darüber hinaus auf andere Sites werden Hypertexte anders als herkömmliche Texte angeeignet. Die Information ist in einzelne Komponenten aussondert, darum kann man sie von unterschiedlichen Stellen aus zugreifen und auf solche Weise individuelle und unterschiedliche Wege bei der Informationssuche wählen. Die Computertechnologie macht es möglich, dass unterschiedliche Arten von Dokumenten dargestellt werden können. Dadurch entstehen neue Möglichkeiten der Integration von Dokumenten und auch von Medien. Dabei entsteht im Gegensatz zu dem Begriff «Hypertext» der Begriff «Hypermedia», wenn es um nicht nur einzelne Texte oder Dokumente, sondern auch um einzelne Medien geht.

Die neuen Medien verlangen den Gebrauch von Computertechnik, weil räumlich und zeitlich verschiedene, elektronische Kommunikation, Kooperation in einem Internet Projekt, elektronischer Austausch von Materialien ohne Computer unmöglich ist. Die Vielfältigkeit der neuen Medien ist näher zu betrachten und zu strukturieren.

Die Einführung der neuen Medien charakterisiert sich mit der Vielfalt der Produkte. Es sind vier Grundtypen zu unterscheiden, die auf unterschiedliche Art und Weise die neuen Möglichkeiten von hypertextbasierten Medien nutzen. Je nachdem, in welcher Kombination diese Möglichkeiten von den einzelnen Produkten genutzt werden, kann man verschiedene Produkttypen unterscheiden.

Als sehr wichtige Faktoren der neuen Medien sind Aktualisierbarkeit und die Nutzungsmöglichkeiten der neuen Kommunikationsformen zu nennen. Es geht also um die online Aktualisierung und Kommunikation, d.h. alle Medien kann man in 2 Gruppen, in online und offline Medien unterteilen. Es ist aber zu erwähnen, dass einige offline hypertextbasierte Medien auch zusätzlich einige kommunikative Funktionen von Internet benutzen. Solche Funktionen im Vergleich zu Medien, die ausschließlich online funktionieren

und verbreitet werden, liegen der Konzeption diesen Produkten nicht zugrunde. Unserer Meinung nach ist die Möglichkeit der Kommunikation und der Aktualisierbarkeit eine der bedeutendsten Grundlagen beim Erreichen der Lernziele mittels neuen Medien. Zu erster Gruppe (online Gruppe) gehören neben einzelnen Internet-Seiten, spezialisierten Internet-Seiten, die fachsprachliche Orientierung haben, auch Online- Sprachkurse. Spezialisierte Internet-Seiten vereinfachen die Lösung einzelnen Lernaufgaben: bestimmte Programmen zur Schulung einzelner Fertigkeiten, gezielte Informationssuche. Als Beispiel kann man Internet-Seite [www.wirtschaftsdeutsch.de](http://www.wirtschaftsdeutsch.de) erwähnen. Dieses Internet-Ressource verfügt über alle Merkmale der spezialisierten Internet-Seiten: Informationssuche im Bereich Wirtschaftsdeutsch, Online-Übungen, als Mittel der Verbesserung der Fertigkeiten, Sammlung der Materialien.

Im Gegensatz zu oben erwähnter Untergruppe liegt im Online-Sprachkurs eine didaktische Konzeption zugrunde. Sie bestimmt wie einzelne Elemente miteinander vernetzt und verbunden werden. Das betrifft nicht nur Elemente innerhalb des Online-Kurses, sondern auch die Links auf andere Sites und Internet Ressourcen, die auch in die Konzeption vom Online Kurs eingeschlossen ist. Der Lernprozess in einem Online-Sprachkurs ist unserer Meinung nach von besonderem Interesse, da er sogar als traditioneller Unterricht gestaltet werden kann. Dabei solches Produkt integriert alle Vorteile der traditionellen und neuen Medien. Im Gegensatz zum Lernen im Klassenraum haben die Studierenden keinen direkten persönlichen Kontakt zueinander, sondern werden virtuell mittels von Computertechnik (bzw. Internet o. Intranet) miteinander verbunden, sie integrieren sich in eine virtuell koordinierte Lerngruppe, was bedeutet, dass die Studierende während des Lernprozesses keinen direkten persönlichen Kontakt zu einander haben und dass sie nicht unbedingt gleichzeitig dabei sein müssen, sondern frei in beliebiger Zeit und Ort arbeiten können. Zur Orientierung der Studierenden können bestimmte Zielgruppen gebildet werden, denen bestimmte Funktionen zugeordnet sind. Alle diese Gruppen können häufig von jeder Seite aus angesteuert werden, da die Navigationsleiste sichtbar ist. Jeder Student beschließt selbstständig, wie lange, wann und mit welcher Intensität er mit den Materialien arbeiten möchte.

Zu den besonders verbreiteten Medien gehören heutzutage Lernprogramme und Lernangebote auf einem CD-ROM. Es ist zu bemerken, dass die CD-ROM-Programme eine der verbreiteten Gruppe ist, da sie weniger technischen Forderungen verlangen. Dabei sehen wir darin sowohl Vor-, als auch Nachteile wie z.B keine Aktualisierungsmöglichkeit per Internet, begrenzte Kommunikationsmöglichkeiten. Da die Konzepte dieser Produkte meistens auf die Methoden der traditionellen Medien basieren, schätzen wir diese Lernangebote eher als Übergangstyp von traditionellen zu neuen Medien ein. Darum sind diese Medien leichter in traditionellem Lernprozess als Hilfsmittel für Verbesserung der Kenntnisse der Studenten auf beliebigem Gebiet der Sprache zu integrieren.

Es gibt eine sehr große Vielfalt der Programmen auf CD-ROM, die je nach Ziel und Konzept zu unterscheiden sind: Übungsprogramme zu Wortschatz, Grammatik, Aussprache; Kursus von der Phonetik und vollständige Sprachkursen. Das Gebrauchsgebiet der Übungsprogramme kann sehr verschieden sein. Das Hauptziel liegt darin, die Kenntnisse in der Grammatik, Aussprache, Wortschatz zu befestigen und zu automatisieren. Also, wir sprechen über die Kombination solcher Produkte mit dem traditionellen Lernprozess. Der Studierende bekommt nur sehr gezielte Information nur im Rahmen des CD-ROM Produktes. Solche Produkte verwendet man, um Sprachliche Fertigkeiten zu trainieren. Meistens spricht man in diesem Sinne um leicht korrigierbare Aufgaben wie Ordnungs-, Ergänzungs- und Ersetzungsaufgaben. Obwohl solche Produkte viel Ähnliches mit traditionellen Wegen haben, sind sie von großer Bedeutung, da solche Produkte den Lernprozess erleichtern und automatisieren und leicht integrierbar sind. Ein kompletter Sprachkurs erlaubt den Studierenden, auf verschiedenen Materialien in unterschiedlicher Kombination zuzugreifen. Zu diesen Materialien gehören Datenbanken für Grammatik mit Beispielen, Wortschatz, Audio- und Videodaten. Die Studierenden nehmen die Informationen aus, erfüllen die Übungen und werden durch Programm eingeschätzt. Das Programm steuert den Lernprozess dem eingebauten Lernplan entsprechend. Dabei tauchen die Elemente des Klassenraumunterrichts auf: Präsentation der fremdsprachlichen Texten, Erklärungen zu Wortschatz und Grammatik, Aussprachetraining. Doch sind hier auch Zusatzmöglichkeiten zu sehen. Erstens – Einführung in den Fremdsprachenunterricht, zweitens unterschiedliche Informationen zu Landeskunde und drittens sprachlichgezielte Spiele, die zum Ziel haben, Abenteuer, Erholung und Unterricht zu vereinigen. Der CD-ROM-Sprachkurs auch wie CD-ROM-Programme ist ein geschlossenes System und bestimmte Zielauditorium der Studierenden meistens im Selbststudium vorausgesehen.

Die Notwendigkeit der Einführung der neuen Medien ist mit gesellschaftlich bedingten Lernbedingungen verursacht. Sie können besser den Konzepten der Individualisierung und Anpassungsfähigkeit oder m.a.W. den Forderungen der heutigen Gesellschaft entsprechen.

Unter den Vorteilen der neuen Lernkonzepten sind einige zu nennen. Erstens – die hypertextbasierten Vorweisung von Materialien, zweitens – der große Maß an Interaktivität, das sie den Lernerinnen bieten, und endlich die breite Kommunikationsmöglichkeiten ohne Ort- und Zeitfaktoren.

Bei der Betrachtung der Produktentypen sind wir zur Schlussfolgerung gekommen, dass vor allem onlinegestützte Produkten den neuen Lernkonzepten entsprechen, in denen die Vorteile einer hypertextbasierten Materialverweis, realistische Kommunikationsmöglichkeiten und Vorteile der traditionellen Lernmethoden verbunden werden. Es geht also um Produkte, die Züge der Online-Kursen in sich enthalten. Die anderen Typen finden auch in heutigem Lernprozess ihren Gebrauch. CD-ROM-Programme, als Übergangstyp, sind gut als Hilfsmittel gebrauchbar, CD-ROM- Sprachkursen

entsprechen den Prinzipien des Selbststudiums. Da man schon erkannt ist, dass für die Studierenden der menschliche Kontakt beim Lernen einen zentralen Stellenwert hat, bleibt die Frage, ob die neuen Medien imstande sind, ohne traditionelle Prinzipien der Fremdsprachenstudium das Lernziel des Studiums zu erreichen. Nach unserem Erachten ist heutzutage logisch, die traditionellen Lernprinzipien mit neuen Medien zu kombinieren. Dabei legen wir viel Wert auf die Online -Sprachkursen auf.

### **Literaturverzeichnis**

1. **Ergebnisse** der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW)durchgeführt von HIS Hochschul-Informationssystem (2002), Bonn, Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2. **Ylönen**, Sabine (2008), Von Strukturwissen und Edutainment zum Interaktionstraining: Was kann Sprachlernsoftware leisten? Ergebnisse einer Feedback-Analyse Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 3. **Rüschhoff**, Bernd & Wolff, Dieter (1999), Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber. 4. **Универсальный** словарь немецкого языка, 2007, Compact Verlag GmbH, Мюнхен.

Rapid development of new training aids in line with the requirements of the modern society is of topical significance today. We believe that the implementation of such aids in the process of teaching opens up new possibilities in teaching foreign languages, allows intensifying and automating teaching process, improving its results.

*Key words:* teaching products based on the advanced information technologies, traditional teaching methods and materials, students' computer awareness, hypertext, online language course, online communication.

УДК 378.147.001.76:004

**S.F. Krawtschenko, A.A. Zholtzky**

### **SELBSTSTUDIUM MITTELS DER NEUEN MEDIEN. ONLINE- SPRACHKURSE**

Die großen Fortschritte in heutiger Computertechnologie verursachen die Tendenz zu intensivier Erforschung des computergestützten Studiums. Es spielt auch auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts einerseits zunehmende Rolle, wird andererseits aber auch kritisiert. Diese Kritik ist oft berechtigt, weil neue Medien zurzeit in unserer Gesellschaft sehr verbreitet sind, viele neue Lernprodukte immer häufiger erscheinen. Nur im Fremdsprachenunterricht scheinen neue Lernmedien eher als Zusatzmitteln zu werden, um die Vielfalt der Lernmethoden im Unterricht zu realisieren und die Studierenden auf solche Weise zu stimulieren und zu motivieren.

Die Ursachen der raschen Entwicklung der neuen Lernkonzepte sind leicht festzustellen. Erstens sind hohes Entwicklungsniveau und

Zugänglichkeit zur Computertechnik, und neue Kommunikationsmöglichkeiten (bzw. Internet) zu nennen, als Folge steigert die PC-Kompetenz der Gesellschaft und schließlich erscheinen die Möglichkeit und insbesondere das Streben, den Lernprozess zu vereinfachen, zu beschleunigen und zu automatisieren. Das ist also eher Notwendigkeit als die Möglichkeit, die neuen Medien beim Fremdsprachenunterricht einzusetzen, um den neuen Forderungen der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft zu entsprechen. Die Aktualität besteht darin, dass wegen vielen Veränderungen im Bereich der Computerisierung des Fremdsprachenstudiums individuelles Lernen der Fremdsprachen wegen seiner Zugänglichkeit einen großen Stellenwert einnimmt. Dabei ist es wichtig, die Forschung der Frage des Selbststudiums zu führen und Qualitätskontrolle der neuen Medien zu realisieren.

Beim Selbst- o. Fernstudium eröffnen die neuen Medien erweiterte Möglichkeiten, da sie eine Anpassungsfähigkeit und Individualisierung des Lernens erlauben. Eine der bedeuteten Vorteile der neuen Medien ist die Freiheit, die Studierende im Lernprozess bekommen. Sie geben im Gegensatz zu traditionellem Lernprozess einerseits mehr Freiheit, was die Organisation und Kontrolle des Lernprozesses angeht, andererseits verlangt solche Sachlage viel mehr Verantwortung, Selbständigkeit und Zielstrebigkeit von Studierenden. Nur die Motivierung und Selbstbewusstsein können beim Selbststudium helfen, die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu beherrschen. Das kann man eher als Nachteil einschätzen, da das Vorhandensein solchen Eigenschaften bei Studierenden in Wirklichkeit leider nicht immer der Fall ist.

Die Entwicklung der neuen Medien geht auf verschiedene Wege. Es gibt heutzutage viele Typen der neuen Medien, die damit oft unterschiedliche Ziele verfolgen. Einige dieser Medien sind als Ergänzung des traditionellen Klassenunterrichts konzipiert, während andere sogar als Ersatz dafür ausüben. Eine der bedeutendsten Unterschiede liegt darin, ob die Lernprodukte imstande sind, online o. offline zu arbeiten. Im Zuge der Fortschritte in der Informations- und Kommunikationstechnologie entwickelt sich das Internet zunehmend zu einem beinahe obligatorischen Bestandteil unseres täglichen und beruflichen Lebens. Geht es um das Selbststudium, ist es zu betonen, dass nur onlinegeschützte Lernprodukte mehr den Bedingungen und Besonderheiten des entweder Selbst - o. Fernstudiums entsprechen, da sie erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten und Aktualisierbarkeit mittels Internet enthalten. Dadurch können neben dem Selbststudium mit neuen Lernprodukten auch Lernkontexte realisiert werden, die Formen des Gruppenstudiums enthalten.

Entsprechend den oben genannten Faktoren schenken wir unsere Aufmerksamkeit auf einen Typ der neuen Medien und nämlich auf Online-Sprachkurse. Unserer Meinung nach, sind diesem Typ zugrunde liegende Prinzipien imstande, die Vorteile der traditionellen und neuen Medien effektiv in den Lernprozess zu integrieren und viele Nachteile beiseite zu lassen.

Wie es schon oben erwähnt wurde, enthält Online-Sprachkurs Charakteristika sowohl des traditionellen Unterrichts, als auch des Unterrichts mit neuen Medien. Der Lernprozess sieht Einführung des Lehrers voraus. Doch wurde seine Rolle verändert. Der Lehrer dient eher als Moderator, Berater, Studienbetreuer und eventuell als Kommunikationspartner. Die Interaktion der Mitglieder der Gruppe untereinander bleibt doch bestimmend. Entsprechend den Erfolgen der Gruppe und der einzelnen Studierenden kann der Moderator in den Lernprozess einmischen. So entsteht eine Anpassungsfähigkeit, wenn man entscheiden kann, in welcher Gruppe, also in vom Moderator gesteuerter o. unabhängiger Gruppe, zu lernen. Die Gruppe kann sogar auf den Moderator verzichten, dabei sollen seine Funktionen auf einem Mitglied der Gruppe übergehen.

Online-Sprachkurse eignen sich vornehmlich für Einzelunterricht und Kleingruppen. Der Lernprozess innerhalb des Sprachkurses wird im Rahmen einer Lerngruppe so wie beim traditionellen Unterricht durchgeführt. Der offensichtlichste Vorteil besteht darin, dass das Lernen überall möglich ist. Studierende müssen nicht zusammenkommen, sondern können in Kiew, Berlin oder irgendwo sitzen. Der Unterschied liegt aber darin, dass die Studierenden keinen direkten persönlichen Kontakt haben, sondern virtuell per Computer mittels Internet miteinander und eventuell mit dem Studienbetreuer verbunden sind. Dabei spielen die neuen Internetkommunikationsmöglichkeiten wie VoIP-Produkte eine sehr wichtige Rolle. Übrigens stellt die Sprachqualität kein Problem mehr dar. Die Qualität heutiger VoIP-Produkte wie skype ist deutlich höher als die herkömmlicher Telefone. Das ist wichtig, besonders wenn neue Vokale und Konsonanten aus Fremdsprachen zu üben sind. Online-Sprachkurse selbst lassen sich die Chat-Funktion der Telefoniesoftware nutzen, um neue Worte zu notieren oder Fehler zu korrigieren. Ist Online-Unterstützung des Lehrers in das Konzept des Kursus integriert, zeigen Erfahrungen aus der Praxis, dass das Lernen mindestens so effektiv ist, wie beim traditionellen Lernprozess

Selbstverständlich enthält der Online-Kursus eine große Datenbank. Die Daten können entweder selbst im Sprachkurs speichern o. auf andere Internetseite mittels Hypertext gelinkt werden. Alle Textdokumente (z.B. grammatische Regeln, authentische Texte usw.), Audio-, Videodaten stehen den Studierenden jederzeit zur Verfügung. Dank der Aktualisierbarkeit können alle Daten momentan aktualisiert werden. Es geht z.B. um letzte Nachrichten, Fern- u. Radiosendungen usw. In diesen Materialien kann man Texte über Besonderheiten der Sprachgemeinschaft, Interpretation von einzelnen Worten, Erklärungen der Grammatikregeln usw. finden. Als Beispiel kann die Internetseite <http://www.sprachkurse-liebezeit.de/> dienen.

Internet ist im Gegenteil zu CDROM – Programmen kein geschlossenes System. Einerseits kann Studierender Zugang an alle Informationen bekommen, andererseits kann er sich im Informationsozean verlieren. Darum werden innerhalb des Online-Sprachkurses gewisse Rahmen vorausgesehen, innerhalb dessen man sich zuerst surft. Ohne diese Rahmen

kann Internet den Lernprozess nicht erleichtern, sondern komplizieren. Zur besseren Orientierung der Studierenden werden Zielgruppen geschaffen. Diese Gruppen erfüllen bestimmte Funktionen. Bei der Lösung der schwierigen Aufgaben kann man immer mittels Navigationsliste Hilfe von anderen dazu orientierten Gruppen bekommen. Die Navigationsliste enthält normalerweise die Verweise auf die Informationen aus dem Wörterbuch o. Grammatik, dass die konkrete Hilfe beim Lösen der Aufgabe leisten kann.

Da dem neuen computergestützten Studium die Prinzipien der Individualisierung und Anpassungsfähigkeit zugrunde liegen, muss man eine Schlussfolgerung machen, dass neue Medien insbesondere auf dem Gebiet des Selbststudiums o. Fernstudiums brauchbar sind. Eine der bedeutenden Eigenschaften der neuen Medien bestimmt die Interaktivität, die eine besonders vorteilhafte Wirkung auf den Lerner und sein Lernen haben kann. Durch offene und insbesondere aktualisierbare Interaktionen wird der Nutzer aktiver in Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Lernprozesse integriert.

Die heutigen Tendenzen zur Einführung der neuen Medien weisen darauf, dass in der Zukunft der traditionelle Lernprozess mit dem Studium mittels neuen Medien ersetzt werden soll. Solche Einschätzung wird dadurch begründet, dass der Studierende mittels neuen Medien bzw. Online-Kursen selbständig und ohne Unterstützung eines Lehrers lernt. Bei der Bearbeitung von computer- bzw. netzwerkgestützten Übungen wird ebenfalls oft angenommen, dass das Fehlen des Lehrers automatisch die Autonomie des Lernerprozesses unterstützt. Trotzdem muss vor einer solchen Vereinfachung gewarnt werden: Die Nutzung der neuen Medien verursacht beim Studierenden keineswegs von selbst ein autonomes Lernverhalten. Unserer Meinung nach sind Online-Sprachkurse als Mittel zum Selbststudium nur dann effektiv und brauchbar, wenn auch ein Lehrer zur Verfügung steht, da der Erfolg der Autonomieförderung durch neue Medien schließlich in großem Maße von der methodisch-didaktischen Ausrichtung der Lernmaterialien abhängt.

### Literaturverzeichnis

**1. Fechner** Jürgen, Computer im Selbststudium: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer „Deutsch als Fremdsprache“ - 27.Jahrgang 1990, Heft 3 – S.129-192, Leipzig. **2. Kerres**, Michael (2001), Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH. **3. Универсальный** словарь немецкого языка, 2007, Compact Verlag GmbH, Мюнхен.

The article describes the principles of individualization and flexibility as the basis of modern teaching methods opening new horizons in teaching foreign languages, especially self-education. The aim of the article is to present the process of teaching foreign languages in the framework of self-

education using modern methods of teaching. One of the means of realization of this perspective is the use of on-line courses.

*Key words:* online-course, self-education, hypertext, teaching means, studying process, individualization, teaching software, means of communication, Internet page, online communication.

УДК 811.111:37

**L. A. Zhitna**

### **THE ROLE OF WRITING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

Traditionally, when students write in a foreign language, the purpose of the writing activity is to spot grammar, spelling and punctuation errors. Under these circumstances sometimes the only writing students do is writing grammar exercises: students are given a short text and instructed to change all the masculine pronouns to feminine ones or to change all singular nouns to plural ones or to change from present tense to past tense. In this case students do not create texts themselves, and, as a result, they are not ready to create language; they are only ready to manipulate forms. The writing is carefully controlled so that the students see only correct language and practice grammar structures that they have learned.

In other, more advanced, classes following the same philosophy, students are assigned compositions or other kinds of text to write. Most often in these classes the teacher has to do a lot of correction: mostly grammatical and mechanical errors. When the papers are returned to the students, the students are often asked to take the paper home and correct all the errors and maybe re-write the text.

In order to avoid errors students naturally write cautiously and sometimes are conservative in their foreign language. If what they have to say does not fit for what they already know they simply write something easier, something they know they can control. As a result students' writing is crippled, filled with clichés, and boring both for the student who is writing, and for the teacher who has to read all those papers.

But nowadays attitudes have changed about the role of writing in teaching a foreign language. Instead of being the last skill taught and instead of being only a servant to grammar, writing has now become much more important in the foreign language curriculum. There is every reason it should be.

Writing is the natural outlet for the students' reflections on their speaking, listening and reading experiences in their foreign language.

When students are not focused on grammatical errors but when they are instead writing freely, writing or trying to write what they think they want to say, they develop confidence and a sense of power over the language that

none of others skills is likely to produce until the students are very well advanced in their language studies.

In other words, students have to be quite advanced users of English before they can feel a great deal of satisfaction at being able to hold a conversation in English, understand an overheard conversation in English or a radio or TV broad cast or even read a newspaper or a short story.

But writing in a second language is different. Writing gives students time to shape what they want to say, to go over it until it seems to reflect what they think and to exert their influence over the second language. And this is true even at the most elementary levels of language proficiency.

Anyone who writes in any language invents a reader to whom the writer is addressing the text. Writing is a language skill where the language student has, at least as long as the text is being created, complete control over that ornery, slippery new linguistic code. This feeling of control can be very invigorating and satisfying.

So what are the new emphases in teaching writing in a foreign language that allow students to develop this sense of success with the foreign language? This first and the most important new emphasis is on the rhetorical context in which these students are writing. There are many different kinds of writing and many different reasons for writing.

It is important for us as foreign language teachers.

Assignments that direct students to write for the general public or for anyone who might be interested tend to be much more difficult to write than assignments in which students have an idea why they are writing and who will be reading their writing. Are they waiting to entertain someone? to inform someone? to persuade someone? simply to explore their own thoughts. Depending on the answer the content of the answer will be quite different.

And who is the audience of this writing? If the students are always and only writing for their teacher there is the risk that they will simply try to guess what the teacher wants and deliver that without committing themselves intellectually to what they are writing. In other words they will complete assignments without caring about what they have written.

But another very available and perfectly legitimate audience is their fellow classmates or even other students in the school. If students know that what they are writing will actually be read by real people other than the teacher people who care about the message not the medium, then writing often becomes much easier because knowing who the audience is and what the audience already knows helps writers to decide what to say and how to say it. And knowing that the audience is the real one that is reading for real purpose of cooperating in an act of communication is more likely to encourage student writers to make a commitment to what they are writing and thereby to push those other limits of their language abilities. Audiences should be as real as possible not imaginary readers but real ones.

Another development in teaching writing in a second language has been the emphasis on writing as a means of inventing of exploring ideas and

of gathering information.

As a result students are now taught invention techniques to enable them to explore their own knowledge of a subject before attempting to write about it. When we write, of course, we can note down what is important at a particular moment, leave that information in order to explore something else and then come back to what we originally wrote without losing anything. It is some times amazing how just the act of writing itself will help the writer to remember to analyse and to think through ideas or experiences. Professional writers do this kind of mental information gathering and sorting before they write and now students too are being taught specific techniques to enable them to use writing as a tool to help them think.

Another result of this change in attitudes is a new emphasis in publishing students' work. Students are much more likely to be willing to exert energy in their work if they think someone else will read it or even simply if their work is treated as important in itself, worthy of publication and the attention that publication brings. If students are writing for publication, again they have some idea of the real audience who will be reading their work, and once again this perception in itself will make the writing easier.

Anything might be included in the possibilities for publication but a good idea seems to be again to get the students as involved as possible by, for example, allowing the class to select a group of students to be the editorial board. The students in the class then decide which of their papers they would like to submit for review by the editorial board. This board then reviews the papers and decides which ones they feel should be published and which ones still need more work.

The teachers' role becomes one of the resource person and coach as the teachers helps the class to prepare work to please the editorial board, not to please the teacher.

The exact form in which the publication appears would have to be decided locally and would depend on local resources, but the form could be as simple as just putting the selected works for month or for the term together into a single pamphlet to be kept on file and perhaps made available to other English classes. Obviously it would be much more desirable to be able to reproduce the work, perhaps, even with illustrations, but however the publication project results, the important part of this idea of publishing students' works is partially to give students some recognition, but it is primarily intended to give students an authentic audience and purpose to write for.

In other words, students have to be quite advanced users of English before they can feel a great deal of satisfactions and being able to hold a conversation in English understand and overhead conversation in English, or a radio broadcast or own read a newspaper or a short story.

Writing gives students time to shape what they want to say or what they think, and what they are interested in and know about and most especially what they really want a reader to know.

Another development is teaching writing in a foreign language has been the emphasis on writing as a means of inventing, of exploring ideas and gathering information. As a result students are now taught invention techniques to enable them to explore their own knowledge of a subject before attempting to write about it.

So, for writing students should

- 1) be encouraged to write
- 2) be interested in the subject they are going to write
- 3) be able to express their ideas in a good language
- 4) wish to deliver their information to a reader, an audience
- 5) be certain of their works to be available to other English classes or at least to future English classes
- 6) be sure of the best works to be collected into a single pamphlet to be kept on file
- 7) know the best works to be published

University students who have mastered a foreign language like to express their ideas in writing as well. They write articles on their future specialities, discuss some additional material on oral topics and books and articles intended for home reading, including the latest achievements in the world development and progress. We publish the best students' works in the university collections issued once a year. The students are interested in this kind of work and take an active part in publishing their written works including their developments achievements and results in the research work. The department of foreign languages of this University has already published some collections of students' works.

## **Literature**

**1. Thomas** Kral. "Teacher Development. Making the Right Moves", English Language Programs Division United States Information Agency, Washington D.C. 1994. **2. Bill** Mascull "Business Vocabulary in Use", Intermediate, 2005.

The article pays special attention to the role of writing in teaching a foreign language. It considers different goals in teaching writing at certain stages, shows advantages of this kind of work in teaching correct expression of ideas in a foreign language and enables to demonstrate students' creative abilities and achievements. The article gives the motives encouraging students to write.

*Key words:* writing experience, audience, to encourage, recognition, publication.

## РОЗДІЛ III

### ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ВНЗ

УДК [35.078.3:004]:37.03

М.Г. Коляда

#### ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЮ БЕЗПЕКОЮ

Сьогодні відбувається переосмислення колишніх цінностей, якими протягом десятиліть керувалася освітня система України. Питання про моральний ідеал, про принципи виховання майбутніх фахівців у сучасних умовах поки ще далекі від свого вирішення. У літературі, у дискусіях вони нерідко інтерпретуються як пошук національної ідеї. Суспільство ставить перед людиною складну і суперечливу задачу: з одного боку, пристосуватися до стрімкої соціальної динаміки і мобільності, з іншого, – зберегти в душі й у відношенні до світу вічні загальнолюдські цінності: гуманізм, терпимість, порядність. Кожний стоїть перед вирішенням цієї задачі і здійснює свій моральний і світоглядний вибір.

Формування духовно-моральної готовності особистості до життєдіяльності у складних, суперечливих, швидко мінливих, часом екстремальних умовах стало найважливішою теоретичною і практичною *проблемою* педагогіки вищої школи. На думку дослідника Є. Бондаревського, молоді люди охоче говорять про дисципліну і культуру праці майбутнього фахівця, про самостійність і відповідальність у прийнятті своїх рішень, про необхідність знання законів, у тому числі ринкових, про інформаційну грамотність, але ніхто з них не зачіпає проблем моральності: чесності, совісті, справедливості, людського достоїнства, людинолюбства, порядності, не відносить корупцію, злочинство до числа професійних ризиків. Цей приклад яскраво ілюструє те, що у свідомості сучасних студентів, молодих фахівців, інструментальні цінності явно переважають.

Згідно даним Центра дослідження комп'ютерної злочинності [1], саме студенти і випускники вищих навчальних закладів, яких цілеспрямовано готували для сфери захисту інформації та інженерного програмування причетні до правопорушень в області доступу до конфіденційної інформації.

Провідний вітчизняний фахівець з підготовки спеціалістів в галузі інформаційної безпеки професор Г. Маклаков з гіркотою відзначає, що зараз склалася вкрай загрозлива ситуація в області забезпечення

інформаційної безпеки. Хакери займаються підвищенням власної кваліфікації, одержуючи інформацію з Інтернету, де представлено більш 30 тис. сайтів, що навчають комп'ютерному злому. Крім того, комп'ютерні злочинці «втягують у своє середовище підрастаюче покоління й активно його навчають, причому легально; серед молоді стали дуже популярними друковані видання, де описуються технології здійснення комп'ютерних злочинів (наприклад, журнали «Хакер» і «Спецхакер») [2].

Таким чином, для підготовки фахівців в галузі інформаційної безпеки, потрібно розробити такі методи навчально-виховної роботи, де б гармонійно об'єднувалося навчання сучасним інформаційним технологіям з формуванням високих моральних якостей для вироблення імунітету до здійснення комп'ютерних злочинів. Також необхідно розробити ефективні методи тестування абітурієнтів, які надходять на спеціальності, пов'язані з захистом інформації. Варто перевіряти їх на предмет наявності високих морально-етичних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми розкрито в працях багатьох російських і українських науковців (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Г. Корпенчук, Г. Костюк, А. Рибалка та ін.). Але ж до тепер, проблемі розробки принципів виховання майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою приділялося мало уваги. Це пов'язано з тим, що фахівців такого профілю тільки недавно почали готувати у вищих навчальних закладах України (з 2000 року).

Ми вперше торкнулися цієї теми стосовно таких фахівців і спробували виділити принципи виховання, які б стали підґрунтям для викладачів у їхній виховній роботі зі студентами такого профілю і опираючись на ці принципи в спеціально спроектованій системі виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості, вели б їх до гарантованої кінцевої мети виховання. Ця тема мало вивчена, і тому розробка її дуже *актуальна* і своєчасна, вона має великі перспективи практичної реалізації. *Метою* цієї статті як раз і є розкриття сутності принципів виховання майбутніх фахівців з інформаційної безпеки.

Принципи виховання «являють собою основні чітко сформульовані вимоги, що направляють педагогічне мислення і дії вихователів» [3, с. 147]. «Принципи виховання є результатом синтезу теорії рефлексії та висновків формування експериментів проектного типу» [4, с. 712].

Один з головних принципів виховання майбутніх фахівців в галузі інформаційної безпеки, є *принцип національної спрямованості*, який передбачає формування моральної самосвідомості; виховання любові до нашої України, рідної землі, національним традиціям свого народу; шанобливе ставлення до української культури; повагу, толерантність до культури інших народів.

*Принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу* – ключовий принцип освіти, що виражає необхідність синтезу цілей суспільства й особистості. Реалізація цього принципу вимагає підпорядкування всієї освітньої роботи в навчальному закладі задачам формування всебічно розвинутої особистості в статусі фахівця із захисту інформації.

Гуманізація навчального процесу – це створення такого сприятливого освітнього мікроклімату і таких навчально-організаційних умов, що були б адекватними суспільній і внутрішній природі людини. Навчально-професійна діяльність усе більше розглядається як безпосередній процес самовираження, самоствердження того, хто навчається, реалізації ним індивідуальних здібностей, творчої активності, отриманих знань і досвіду.

З позиції підготовки фахівця в галузі захисту інформації та управління інформаційною безпекою, гуманізм (від латинського *humanus* – людський, людський) розглядається з позиції визнання професійної цінності майбутнього фахівця як особистості, його право на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, і всього того, що він буде робити по захисту інформації тільки на благо людини. Гуманізм фахівця – це система його професійних і загальнолюдських поглядів, які визнають право на волю вибору методів, способів і засобів захисту інформації, прояв його здібностей для управління інформаційною безпекою, що будуть йти тільки на благо людини в рамках загальнолюдських законів, тобто правового поля.

Студента можна навчити ремеслу, дати знання, можна навіть змусити бути моральним, навчити методам творчості, але ніякі педагогічні прийоми не зможуть зробити ці його здібності внутрішнім природним надбанням особистості, тобто іманентним, тому що прояв і виховання цих якостей є не тільки процес соціально-педагогічний; багато в чому він обумовлений біологічними причинами, тобто генотипом людини. Ми дотримуємося точки зору, висловленої Г. Чепуренко, яка вказувала, що «надзадача для моделі гуманітарно-орієнтованого фахівця, полягає в тому, щоб, забезпечуючи особистісні і творчі якості, максимально перевести процес навчання і виховання в незалежну від біологічних координат сферу. Іншими словами, навчальний процес повинний бути організований таким чином, щоб не провокувати, а, навпаки, нівелювати деструктивні якості особистості і попереджати девіантне поведіння» [5, с. 238].

Для реалізації принципу гуманістичної спрямованості необхідно виконання нових вимог до фахівця, потрібно перенести «центр ваги» значеннєвої задачі освіти з пізнання існуючого світу на його цілеспрямоване перетворення, тобто на створення нового, на реалізацію природної сутності людини – творити. Одним із шляхів реалізації цього принципу є діалогічність, яка будується на залученні того, кого навчають, у самостійний пошук істини по захисту інформації через спілкування рівноправних суб'єктів педагогічного процесу. Концепція цього підходу ґрунтується на ідеях, розроблених у роботах М. Бахтіна і

В. Біблера, де постулюється діалогічність освіти за формою і за змістом. При цьому діалог трактується в таких аспектах: єдності евристичного прийому засвоєння знання зі змістом і суттю останнього; «спілкування» культур (західних, східних, древніх, сучасних) по основних питаннях буття, ідей, пов'язаних з об'єктами захисту і управлінням інформацією; реального розвитку творчого мислення на основі взаємодії у свідомості студента «поета, художника і теоретика».

Принцип толерантності передбачає особливе відношення до навколишнього світу, в основі якого лежить терпимість (від латинського *tolerantia* – терпіння) до інших поглядів, вдачам, звичкам. При цьому, особливістю даного відношення є його внутрішня суперечливість: терпимість, як готовність прийняти «інакшевість», припускає одночасно впевненість у собі і надійність своїх власних позицій. Толерантність розуміють як ознаку відкритого для всіх ідейного плину, що не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції». Соціологічний енциклопедичний словник визначає толерантність як «терпимість до чужого способу життя, поведженню, звичаям, почуттям, думкам..., а також витривалості стосовно несприятливих емоційних факторів» [6, с. 370]. По суті толерантність – це неупередженість у відношенні оцінки людей і подій.

У прийнятій резолюції (16 листопада 1995 р.) Генеральної конференції ЮНЕСКО «Декларація принципів толерантності» це поняття визначається як «повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування, воля думки, сумління і переконання» [7].

У зв'язку з тим, що специфіка професійної діяльності фахівців в галузі інформаційної безпеки первісно визначається різного роду протиріччями (між професійними й організаційними цінностями; між професійною етикою по захисту інформації й організаційною практикою; між орієнтацією фахівця який займається захистом інформації на професійне співтовариство в цілому і чеканням з боку керівництва підприємства того, що він буде ідентифікуватися в ньому; між професійною автономією і бюрократичним управлінням інформаційною безпекою), – то їхнє вирішення вимагає особливої професійної толерантності такого фахівця, яка повинна бути заснована на терпимості до корпоративних цінностей, які не співпадають з його власними цінностями і сприяє його адаптації в професійному середовищі.

Таким чином, у нашому уявленні толерантність у професійній діяльності фахівця із захисту інформації – це терпиме відношення до різноманіття різних точок зору на предмет захисту інформації в рамках чинного законодавства, способів їх реалізації у професійній діяльності. Вона означає стійкість суб'єкта до впливу стресу; збереження його соціальної і психологічної адаптивності; здатність не дозволяти доводити до деструктивної конфліктної ситуації у взаємовідношеннях через

розуміння і сприйняття «іншої» точки зору; відмовлення від професійного догматизму; здатність суб'єкта до саморозвитку і розвитку його професійної інформаційної культури.

*Принцип виховання культури особистої безпеки.* Це один із принципів виховання, що орієнтує навчально-виховний процес на систематичне формування і розвиток готовності студентів до попередження і подолання небезпечних і екстремальних ситуацій.

Виховання культури безпеки включає формування готовності до попередження і подолання небезпечних ситуацій, що загрожують як окремій людині, так і підприємству, організації, установі, державі, тобто суспільству в цілому. Виховання культури безпеки забезпечує підготовку людини до сполучення особистої безпеки і безпеки інших людей. Зрозуміло, що, перш ніж забезпечувати інформаційну безпеку інших людей, майбутній фахівець повинний бути готовим до забезпечення своєї власної безпеки, інакше спроби допомогти іншим людям можуть обернутися лихом як для того, хто цю допомогу робить, так і для потерпілого.

Цей принцип фіксує широкий соціальний аспект формування готовності людини до попередження і подолання небезпечних ситуацій, вони протікають під впливом економічних, політичних, ідеологічних, погодно-кліматичних, біологічних, соціально-психологічних, культурологічних і педагогічних факторів. До цього списку необхідно додати узагальнені і систематизовані дані валеології про процес формування особистості безпечного типу. Така робота створює передумови для виявлення педагогічних закономірностей виховання культури особистої безпеки.

Досягнення професійного успіху засновано не тільки на спеціальній підготовці, але і на фізичному і психологічному здоров'ї, його передумовою є також безпека індивіда. Найбільш узагальненою якістю особистості, яка є метою виховання, є прагнення і готовність бути щасливим. Щастю людини сприяють його високі моральні якості, здоров'я, безпека, успішність в професійній діяльності і краса. Виховання культури особистої безпеки впливає з основної мети виховання – виховання культури безпеки.

У структурі змісту виховання культури особистої безпеки можна виділити наступні компоненти: виховання мотивації до безпеки, формування системи знань про джерела небезпеки і засобах їхнього попередження і подолання, формування системи умінь і навичок безпечного поведіння в різноманітних умовах, виховання особистісних якостей, що сприяють попередженню і подоланню небезпечних ситуацій, психологічна підготовка до безпечного поведіння.

*Принцип превентивності* полягає в тому, що виховні впливи побудованої навчально-виховної системи, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки майбутніх фахівців, на допомогу їм, на вироблення

імунітету до негативних впливів щодо крадіжки захищеної конфіденційної інформації та її використання з метою наживи.

Одним з важливих інструментів реалізації принципу превентивності є аналіз педагогічних альтернатив. Розгляд і порівняння декількох альтернатив досягнення виховних цілей щодо попередження невартого поведження майбутнього фахівця із захисту інформації і варіантів його достойного поведження в тих, чи інших ситуаціях.

Принцип превентивності має на увазі використання системи економічного і морального стимулювання, а також має забезпечувати систему заходів правового, психологічного та педагогічного характеру. Планомірні дії повинні бути цілеспрямовані на формування позитивних соціально-професійних установок, твердих переконань щодо незаконного використання конфіденційної інформації, її перекручування та продажу.

*Інтенційний принцип* передбачає «складний синтез технологічних можливостей спрямованого втручання й разом з тим утілення в довільних і свідомо проєктованих соціальних діях намірів, вірувань, норм тощо» [163, с. 12]. Іntenція (від латинського *ententio* – прагнення), намір, мета, напрямок чи спрямованість свідомості, волі, почуття на який-небудь предмет [8, с. 495].

Цей принцип передбачає, що соціальні, культурні, освітні дії майбутнього фахівця з інформаційної безпеки є не тільки чисто людського походження і направлені на захист інформації, а тому часто спрямовані на досягнення незвичної мети, пов'язаною з невизначеністю місць витоку інформації і непередбачуваністю способів її шифрування (дешифрування) і головним при цьому є те, що будується інтенційне соціальне конструювання. При такому проєктуванні, соціально-навчальне середовище такого фахівця повинно бути таким, яким воно є само по собі, тобто ми повинні використовувати природній спосіб конструювання реальної взаємодії між об'єктами і суб'єктами захисту інформацію в процесі управління інформаційною безпекою.

Можна зробити *висновок*, що розглянуті принципи виховання майбутніх фахівців із інформаційної безпеки, якщо взяти їх у сукупності, дають представлення про те, яким повинна бути практична організація виховного процесу підготовки фахівців із захисту інформації. *Перспективами* подальших розвідок у напрямі вивчення виховних принципів, щодо підготовки майбутніх фахівців в галузі інформаційної безпеки, є всебічний аналіз ще таких принципів: етнокультурної конотації, антропоцентризму, коплементарності та ін. Потрібно усвідомлювати, що визначення принципів практичної діяльності є не вихідний пункт дослідження, а його заключний етап, оскільки принципи вірні лише тоді, коли вони відповідають сутності діяльності таких фахівців.

## Література

1. **Киберпреступность** в России и Украине процветает [Электронный ресурс] / Центр исследования компьютерной

преступности – 16.01.2008 // Режим доступу: <http://www.crime-research.ru>. – Заголовок з екрану. **2. Маклаков Г.Ю.** Как подготовить специалиста по безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.webplanet.ru/news/security/2005/1/14/maklakov0105.html>. – Заголовок с экрана. **3. Педагогика.** Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. И.П. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. **4. Енциклопедія освіти /** Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **5. Чепуренко Г.П.** Информационный аспект управления процессом подготовки специалистов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галина Павловна Чепуренко – Великий Новгород, 2003. – 380 с. **6. Социологический энциклопедический словарь.** – М.: Мысль, 1998. – 370 с. **7. Декларация принципов толерантности //** Генеральная конференция ЮНЕСКО, 16 ноября 1995. – ст. 1, 2, 4. – М.: Наука, 1999. – С. 83–85. **8. Кремень В.Г.** Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 5-14.

The article looks at the principles of training of future experts on protection of information and management of information security from the point of view of effective vocational training.

*Keywords:* principles of education, moral qualities, information security.

УДК 654.197:37.013.42

**О.Л.Мірошник**

## **ФЕНОМЕН СУЧАСНОГО ТЕЛЕБАЧЕННЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ**

Кінець двадцятого століття та початок двадцять першого характеризується стрімким розвитком засобів масової інформації, особливо електронних. Саме ЗМІ виконують у сучасному суспільстві роль інформатора, організатора, об'єднувача суспільства, «власителя дум». ЗМІ певною мірою формують уяву про те чи інше явище, а також впливають на формування думок, точок зору, настроїв суспільства. Найбільш показове у цьому плані телебачення. Найбільший сегмент суспільства отримує інформацію саме за допомогою телебачення, і саме воно впливає на світогляд та ставлення людини до того чи іншого соціального або політичного явища. «Вчені вважають, що сьогодні людство перебуває на початку розвитку «третьої» (разом з усною та письмовою) системи культури – культури ТБ». [1, с. 100] Демократичні процеси, що відбулися в українському суспільстві з набуттям країною незалежності, призвели і до широкомасштабних перетворень на вітчизняному телебаченні. ТБ все активніше впливає на формування

соціальних орієнтирів, сприяє розвитку свідомості та здібностей. Але не завжди цей вплив носить позитивний характер.

Мета нашої статті – проаналізувати стан сучасного телевізійного простору з точки зору його соціально-педагогічних можливостей, дослідити, як його оцінюють сучасні вітчизняні та закордонні науковці, розкрити механізми впливу на свідомість глядацької аудиторії.

Проблеми позитивного та негативного впливу телебачення стають предметом дослідження психологів, педагогів, філософів. С.Г. Кара-Мурза аналізує маніпулятивні можливості телебачення, науковець досліджує засоби впливу на людину через телеекран. К цікавому висновку приходять К.Гаврилов. На його думку, світ, який сприймає сучасна людина – споживач ЗМІ – звужився до масштабів певної телевізійної передачі або випуску теленовин. Такої ж точки зору і В.А. Кудин, який досліджує виховні та освітні можливості електронних ЗМІ. Я.В. Шведова розглядає соціально-педагогічний вимір телебачення та тележурналістики. На основі дослідження телепродукту вона розкриває можливості ТБ як соціального педагога. Ю.М. Козаков наголошує на необхідності впровадження в Україні медіаосвіти з тим, щоб підготувати потенційного глядача до критичного осмислення того, що нав'язує нам сучасне телебачення. На наш погляд, необхідно на основі проаналізованих як позитивних, так і негативних можливостей телебачення виробити, по-перше, механізм захисту від небажаних наслідків телеспілкування, особливо для молодого покоління, а по-друге, долучити телебачення до виховання та освіти молоді.

Україна з набуттям незалежності інтегрувалася у світовий інформаційний простір. Відтак одночасно долучилася як до величезного позитивного досвіду телевізійного мовлення, так і зіткнулася з багатьма негативними наслідками глобальної «телеманії». Все більше дослідників цього культурного пласта схиляються до думки, що суспільство має справу з великою маніпулятивною машиною, яка «заряджена як позитивними, так і негативними зарядами. С.Г.Кара-Мурза порівнює продукт телебачення з контрабандою, а тих, хто випускає цей продукт, з контрабандистами-професіоналами, яких досить важко викрити. «Контрабанда телебачення в останні десять років – ідеологічна вибухівка, яка руйнує культурне ядро суспільства та знищує гегемонію старого режиму». [2, с. 367] На пострадянському просторі телебачення могло б стати своєрідним форумом на кшталт давньоримських, де люди мали б можливість обговорити проблеми, обмінятися думками, висловити власні точки зору та почути чужі, дізнатися про щось невідоме. Саме цим феноменом телебачення зумовлений інтерес до електронних ЗМІ в роки перебудови та під час становлення нових незалежних держав. І власники ЗМІ цим вміло скористалися. Авторитет телебачення залишився, але комунікаційні та аналітичні можливості для споживача ЗМІ суттєво звужилися. Різновекторність думок перетворилася на центр програмування. Цікаве в цьому плані спостереження російського

журналіста К.Гаврилова. «Сьогодні кожний громадянин, який лежить на дивані перед телевізором і дивиться новини, вважає, що тримає руку на події. Насправді, він тримає руку на пульті від телевізора, який тримає в руках його свідомість». [3, с. 18] Як правило, в переважній більшості випадків левова частка споживачів інформації споживає її пасивно, не аналізуючи отриманні повідомлення. А це дає можливість для маніпулювання їхніми думками та соціальними орієнтирами. Маніпуляція – це вид духовного, психічного впливу на людину, причому цей вплив прихований, факт впливу не повинен бути поміченим об'єктом маніпулювання. Маніпулятори впливають на глядацьку аудиторію на різних рівнях. На психофізичному рівні вплив спрямований на елементарні емоції людини – страх, співчуття, жорстокість. На цьому рівні на разі дуже активно заманює телеглядача телеканал 1+1. Творче кредо інформаційної служби телеканалу : Сім С. Смерть, страх, секс, скандал, сенсація, стрес, суїцид. Вряд чи за такими принципами можна виховати врівноважену, зацікавлену в позитивних знаннях, моральну людину. На соціально-психологічному рівні глядач відчуває ілюзію здійснення своїх мрій шляхом ідентифікації з медіа-персонажем. Саме цим пояснюється така популярність всіх реаліті-шоу та телевізійних проєктів на кшталт «Танцюють всі» або «Все для тебе». На інформаційному рівні аудиторія отримує корисні побутові відомості. Естетичний рівень впливу розрахований на розвинуту аудиторію, для якої естетика, неоднозначність подачі можуть виправдати зображення будь-яких негативних явищ. Наприклад, програма, що виходить на Новому каналі «Тільки правда?» по суті апелює до нікчемних інтересів глядача, копаючись у «брудній білизні» своїх героїв. Але зроблено це красиво, із залученням глядацької аудиторії. Методи, якими досягається маніпуляція на ТБ, різноманітні. Назвемо деякі з них. Дроблення інформації, її селекція, тобто відбір певних тенденцій (наприклад, тільки позитивних або виключно негативних), терміновість, коли за швидкістю подачі інформації глядач не має можливості її проаналізувати і тим більше перевірити, сенсаційність, прикрашення фактів, наклеювання ярликів, максимально спрощена подача інформації, так би мовити, гра у доступність. «Важливою особливістю всіх ЗМІ є можливість прямого зв'язку із громадськістю, обминаючи при цьому традиційні інститути, такі як сім'я, школа, громадський рух». [1, с. 106] Це дає можливість впливати на аудиторію без цензури, на пряму. Авторитет людини з екрану часто виявляється сильнішим, ніж авторитет батьків, вчителя, колеги. Цей факт остаточно не пояснений і не зрозумілий, але очевидна дивовижна здатність телеекрану нівелювати різницю між правдою та неправдою. Начебто в цей момент в глядача відключається психологічний захист. Цим активно користуються ті, хто хоче заволодіти свідомістю аудиторії – політики, рекламодавці. Певною мірою суспільство стає заручником тих людей, хто поставляє йому інформацію: ділову, розважальну, публіцистичну, пізнавальну. Висока культура

мовлення посилює позитивний вплив на аудиторію, отже ефективніше здійснюється її соціальне, духовне та інтелектуальне становлення. І навпаки, низькосортне та аморальне мовлення породжує відповідну реакцію з боку споживачів ЗМІ. Телебачення незалежних країн, колишніх республік СРСР поступово руйнувало принципи ТБ, закладені радянською ідеологією. Скоротився час пізнавальних та аналітичних програм, програми новин нагнітають нервозність, тканина передач розривається рекламою, а в відтак немає можливості цілісно сприймати інформацію. На Заході вже давно усвідомили всю негативну силу телебачення, спрямовану на руйнування громадської свідомості. Цікавий факт наводить у своєму дослідженні про маніпуляцію свідомістю С.Г.Кара-Мурза. Вже у 1984 році в США 67% опитаних телеглядачів вважали, що телебачення скоріш негативно, ніж позитивно впливає на дітей. І це при тому, що в Сполучених Штатах працює сильна, системна, добре організована машина впливу на свідомість громадян! Соціолог, який керував широким опитуванням дітей віком від 10 до 16 років в 1996 році, сказав: «Ми були здивовані, коли діти заявили, що їхні цінності залежать від ЗМІ, коли побачили, з якою пристрасстю вони вимагають більш високих моральних критеріїв від ТБ» [2, с. 174]. Показове в цьому плані те, з чого в 1996 році розпочав свою передвиборчу кампанію Білл Клінтон. Він запевнив громадськість, за чий голоси і симпатії розпочав боротьбу, що він – прихильник цензури на телебаченні. Клінтон закликав керівників ТБ показувати такі фільми та програми, які вони могли порадити дивитися власним дітям та онукам. Під такими корисним для дітей телепродуктом Клінтон розумів програми та фільми спокійні, пристойні, пізнавальні. Такі, скажімо, які, наприклад, демонструвало перевірене цензурою та ідеологією радянське телебачення. Другий крок Клінтона був ще більше радикальним. Він закликав Конгрес проголосувати закон, який би зобов'язував виробників телевізорів вставляти до них мікросхеми, які б дозволяли батькам самим виступати в якості цензорів і блокувати програми, непридатні, на їхню думку, для перегляду дітьми. Наявність у мережі телемовлення США продукту сумнівної якості свідчить той факт, що в ряді європейських країн трансляція американської продукції подається дозовано. «Якщо у Франції прийнятий закон про обмеження американської продукції в ефірі, то в Україні програмна сітка заповнена голлівудськими фільмами, які оспівують любов до Америки». [1, с. 64] Продовжимо думку Я.Шведової – фільмами і програмами, які сповідують моральні і духовні цінності, не сумісні з ідеалами та принципами українського народу. Чимало європейських країн останнім часом (кінець двадцятого – початок двадцять першого століття) починають активно використовувати соціально-освітню функцію телебачення. Державні інститути вимагають від телевізійників робити акцент в бік надання системних знань, розвиток пізнавальних потреб та інтересів, залучання глядацької аудиторії до свідомої участі в соціально-економічному, політичному та

культурному житті суспільства. В телебачення такі можливості є. «Наприклад, британська телекомпанія Бі-бі-сі соціальне інформування ставить на перше місце, соціальну просвіту – на друге і лише га третє – розвагу». [1, с. 89]. Суспільство, стурбоване інтелектуальною і моральною якістю підростаючого покоління, має перш за все звертати увагу на те, як телебачення впливає на світогляд дітей та підлітків, які ціннісні орієнтири формує в них, на які свідомі та підсвідомі настрої орієнтується. Молодь – досить активний користувач масової інформації. Телебачення привертає увагу молодих людей своїми терапевтичною, рекреативною, розважальною, естетичною пізнавальною, інформаційною, комунікативною функціями. Телебачення – найбільш доступне і зручне джерело отримання інформації. Воно викликає в глядача ефект присутності. Перегляд телевізійних програм стає своєрідною звичкою. «Молоді люди, які пережили перше телевізійне десятиріччя, природно всмоктали в себе невтримну пристрасть до глибокого втягування, яке змушує всі віддалені цілі звичайної культури здаватися не тільки нереальними, а й безжиттєвими. Саме тотальне втягування до суцільної *сейчасності* з'являється у житті молоді завдяки мозаїчному образу телебачення»[4, с. 385]. Однак сьогодні значна частина молоді не готова до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, їй не вистачає відповідних знань та умінь у галузі медіа. Просто споживати інформацію вже не достатньо, треба вміти «читати між рядків». Сьогодні «відбувається неймовірне: цілі покоління молоді виховують в якомусь ірреальному, вигаданому світі. На наших очах відбувається своєрідне роздвоєння особистості, яку засоби масової інформації звільняють від тих моральних норм та правил, які випрацьовувалися століттями практикою життя багатьох поколінь» [5, с. 75-99].

Контент-аналіз програм, які випускають в ефір три провідні телеканали Луганської області (ДО ЛОДТРК, ТРК ІРТА, ОКП ЛКТ), свідчить про те, що освітні та виховні функції телебачення місцеві та регіональні телеканали практично не використовують. В основному акцент зроблено на інформування та розвагу глядача. При чому інформування не завжди носить об'єктивний, виважений характер. А розваги в переважній більшості програм зведені до апелювання до простих емоцій, низького смаку, примітивних бажань. Якщо і є програми, які стимулюють до пошуку нових знань, підштовхують до аналізу та критичного осмислення навколишньої дійсності, то вони належним чином не анонсуються, в них немає системного підходу до організації, подачі матеріалу, регулярної роботи з глядачем. На телеканалах Луганщини практично не випускаються програми, розраховані на студентську аудиторію. Як виняток можна розглядати цикл інформаційних програм «СтудДень», які раз на два тижні виходять в ефір ДО ЛОЛТРК. Підготовлені студентами кафедри теле, кіномистецтва Луганського державного інституту культури та мистецтв,

вони розповідають про основні події з життя цього навчального закладу, але вряд чи вони можуть претендувати на якусь більш-менш значущу роль в просвітницько-виховному процесі. На регіональному телебаченні, і це загальноукраїнська риса, недостатньо програм, які б відповідали корінним національним інтересам, задовольняли духовні потреби молодого покоління, і взагалі виховували ці потреби. В сітках мовлення обраних телеканалів спостерігається явний перекис в бік політичних програм, де висловлюються точки зору окремих політичних діячів та партій, а от бажаний політичний «лікбез» практично відсутній. Телебачення віддзеркалює процеси, які відбуваються у суспільстві. «Те, що телебачення хворе економічно, організаційно, творчо, ясно всім... В морально, економічно та політично хворому суспільстві не може бути здорової та квітучої культури, особливо тієї, що відображається в дзеркалі ЗМІ. ..Ставка зроблена на «істинно комерційне» ТБ»[6, с. 9].

Підсумовуючи вище сказане, можемо зробити висновок, що на сьогоднішній день телебачення, як одне із найбільш затребуваних засобів масової інформації, набуло досить важливого соціального значення. Це – інструмент формування громадської думки, наочний посібник набуття нових знань, джерело демонстрації моральних цінностей, потрібних суспільству. В соціально-педагогічному плані телебачення може бути використане як досить впливовий елемент виховної роботи. «За умов, коли в суспільстві відсутні чіткі соціально-політичні норми та цінності, особистість потребує правильного демократичного та політичного становлення» [1, с. 107]. Телебачення може взяти участь у цьому становленні. На сьогодні воно має практично необмежені можливості впливу на формування світогляду молодого людини. Реалії сьогоднішнього життя такі, що ТБ, як головне джерело інформування населення, практично не обмежене ніякими нормами і повністю незалежне від невдоволення користувачів цієї інформації. Аби встановити зв'язок між суспільством і ЗМІ та залучити позитивні можливості телебачення до виконання нагальних проблем сучасного суспільства, необхідно, з одного боку, підвищити рівень відповідальності суб'єктів телевізійного мовлення, а з іншого – поліпшити стан медіа освіти студентства. В цьому плані заслуговує уваги ін'єкційна теорія медіа освіти. Основна теза цієї теорії – захист від негативного впливу медіа, своєрідне щеплення проти неякісного, аморального, дезінформуючого повідомлення ЗМІ. Головна мета медіа освіти у рамках ін'єкційної теорії визначається у пом'якшенні негативного ефекту медіа, що може досягатися через розуміння різниці між реальністю та медіа текстом на конкретних прикладах. Для цього молодого споживача ЗМІ необхідно навчити критичному мисленню. Мета медіаосвіти відповідно до цієї теорії – захист особистості від маніпулятивного впливу медіа, навчання орієнтації в інформаційному просторі. Студентів слід навчати грамотно сприймати, розуміти, аналізувати різноманітну інформацію, знати про наслідки її впливу на аудиторію. Залучення телебачення до

соціально-педагогічного процесу вимагає і відповідного «самовиховання» суб'єктів телепростору. Для цього необхідно посилити рівень підготовки тележурналістів, приділити більше уваги створенню освітнього телебачення, підвищити моральну якість телепрограм та посилити пропаганду соціально значущих норм поведінки, виключити з телемовлення культ агресії, бездуховності, насилля, вдосконалили стиль та методи створення та ведення політичних програм. «Для життя людині потрібні не перехідні, а стійкі, відносно сталі принципи і норми, в які можна постійно вірити, на які завжди можна покласти надію, які допоможуть їй зберегти власне «Я» за будь-яких умов» [7, с. 66]. Регіональне телебачення в цьому плані виявляється ближчим до своєї аудиторії, а відтак зворотній зв'язок у виховному процесі може бути більш відчутним. Глобальні зміни в сучасному суспільстві, які відбуваються під впливом політики, економіки, науки і технології в соціальній і духовних сферах висувають нові вимоги до змісту та засобів соціальної та освітньої молодіжної політики суспільства. Зростання ролі свідомості молодого покоління, його активності не відмінюють турботи суспільства про нього. Навпаки, це потребує зміни умов для розвитку характеру молоді. Суспільству треба відходити від нав'язування оновлених і нових ціннісних орієнтирів, необхідно створювати умови для самовиховання молоді відповідно до цінностей свободи, справедливості і толерантності.

Аналіз телевізійних програм власного виробництва основних представників телемовлення Луганської області свідчить про недостатню розвиненість та невисоку якість публіцистичних та культурно-просвітницьких програм, які б могли стати підґрунтям для виховання в молодого покоління прагнення до самовдосконалення, вміння критичного осмислення отриманої інформація, стимулювали прояву інтересу до різних сторін життя суспільства. В цьому плані могли бути доречними спільні проекти педагогів та телевізійників, спрямовані на виховання студентської молоді. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в діагностиці можливостей впливу регіонального телебачення на формування світогляду молодого покоління з подальшою розробкою системи соціально-виховної співпраці вищої школи та представників електронних ЗМІ.

## Література

**1. Шведова Я.** Социально-педагогические аспекты телевидения и тележурналистики : монографія / Я.В.Шведова. – Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 190с. **2. Кара-Мурза С.Г.** Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – К.: Оріяни, 2000. – 442 с. **3. Гаврилов К.** Как делать сюжет новостей и стать медиатором / К.Гаврилов. - Санкт-Петербург: Амфора, 2007. – 299 с. **4. Маклюэн Г.М.** Понимание медиа: внешние расширение человека: Пер.с англ. В.Николаева / Г.М. Маклюэн. – 2-е вид. – М.: Гиперборея, Кучково поле,

2007. – 464 с. 5. **Кудін В.А.** Електронні засоби інформації (ЕЗМІ), виховання та освіта // Педагогіка толерантності. – К. – 2002, № 1. – с.75-99. 6. **Бобров А.** Не під чужим небосхилом // Літературна газета. – 2002. – № 30. 7. **Філіппов В.Л.** Організація педагогічної взаємодії з підлітками – студентами коледжу – як оптимальна умова їх соціального становлення: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05. / В.Л. Філіппов. – К., 2004. – 163 с.

The article looks at the phenomenon of modern television from social and pedagogical points of view as well as on positive and negative consequences of modern television's influence on the outlook of young people.

*Key words:* television, manipulation, protection.

УДК 378.034 (05)

**Токман А.А.**

### **ДОСВІД ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ У КУРСАНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ**

Сьогодні пріоритетними напрямками освіти, згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI ст., є особистісна орієнтація освіти, досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки фахівців, постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження у навчально-виховний процес освітніх інновацій та інформаційних технологій, що передбачає використання інтерактивних методів навчання, комплексних діагностичних методик, тестів з професійної орієнтації, методик соціально-психологічної оцінки.

Відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України, затвердженого наказом МВС України від 14.02.2008 № 69, визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є якість підготовки майбутніх правоохоронців, розвиток професійно значущих моральних якостей.

У зв'язку з цим, звернення до проблеми формування моральних якостей курсантів є однією з найважливіших стратегій педагогічної науки. У сучасних умовах гуманістично орієнтоване навчання і виховання в рамках професійної підготовки майбутніх працівників ОВС повинно бути спрямоване, перш за все, на формування таких моральних якостей, як: гуманізм, громадянськість, принциповість, самовідданість, вірність міліцейському обов'язку, відповідальність, витримка, дисциплінованість, самовладання, сумлінність, ввічливість, делікатність, доброзичливість, порядність, врівноваженість, справедливість,

толерантність, чесність, цілеспрямованість, скромність, самокритичність, почуття власної гідності та честі [1, с. 43].

При цьому, за результатами вивчення напрямків діяльності різних підрозділів навчальних закладів МВС України (кафедр гуманітарного профілю, курсів факультетів, відділень виховної та соціальної роботи, відділів по роботі з персоналом, відділень психологічного забезпечення), які наводить П. Яременко, можна констатувати, що цілеспрямована робота щодо формування моральних якостей у курсантів не ведеться [3, с. 32]. Більшою мірою мова йде про заходи авторитарної спрямованості без відповідного і послідовного алгоритму дій щодо її результатів. Тобто, існують відповідні документи (Кодекс честі працівника ОВС, Етичний кодекс тощо), в яких зазначені моральні вимоги до працівника ОВС, всі розуміють значущість моральних якостей для майбутньої професійної діяльності курсантів, але на теперішній час відсутні дійові програми розвитку моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України. Як показало наше дослідження, та виховна робота, яка здійснюється під час викладання дисциплін, керівництвом курсів факультетів, працівниками інших підрозділів у позанавчальний час, носить виражений безсистемний характер, не має чітких цілей і завдань. Методи і форми морального виховання, які при цьому використовуються (заохочення, покарання, переконання, накази) є застарілими і не відповідають вимогам сьогодення. Окрім того, більшість працівників командно-викладацького складу (63%) не вміють і не знають як їх правильно застосовувати, оскільки не мають педагогічної освіти.

Отже, потреба здійснення радикальних змін у навчально-виховному процесі, спрямованих на формування високоморальної особистості майбутнього працівника ОВС є вкрай необхідною та важливою. Підготовка міліцейських кадрів здійснюється в школах міліції, училищах професійної підготовки, правових ліцеях, вищих навчальних закладах МВС України. Дуже важливо, щоб навчально-виховний процес в них був орієнтований на формування професійно-етичної культури майбутніх співробітників міліції, а здобута у навчальному закладі освіта переростала у високу культуру професійної праці, в елемент цивілізованості, у потребу в службі [4, с. 112].

Мета статті: визначити та експериментально перевірити ефективність розробленої нами педагогічної системи формування моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України.

Пошук шляхів підвищення ефективності процесу формування моральних якостей курсантів дозволив нам зробити висновок про необхідність реалізації комплексу педагогічних засад, як чинника стимулюючого вирішення проблеми.

На підставі проведеного теоретичного аналізу різних методичних підходів до процесу формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України, ми визначаємо педагогічні засади як педагогічну систему, що спрямована на рішення завдань формування

моральних якостей курсантів у сучасних навчальних закладах МВС України.

Дослідно-експериментальна робота дозволила нам сконструювати відповідну педагогічну систему, яка складається з наступних компонентів: **мотиваційно-цільового** (цілі і завдання, принципи формування моральних якостей у курсантів навчального закладу МВС України), **змістовного** (розуміння сутності і структури моральних якостей працівника ОВС, усвідомлення рівня розвитку власних моральних якостей і інших людей, усвідомлення своєї ролі у процесі формування моральних якостей, відродження духовно-етичних загальнолюдських цінностей, норм і правил), **інформаційно-технологічного** (який містить розроблений нами психолого-педагогічний тренінг “Шлях до професійної досконалості”, сумісну роботу з командно-викладацьким складом щодо формування моральних якостей курсантів у навчально-виховному процесі), **соціально-професійного** (залучення до формування моральних якостей курсантів представників громадськості, батьків, фахівців-правоохоронців, які мають досвід практичної роботи), **оціночно-діагностичного** (який містить розроблені нами анкети оцінювання рівня сформованості моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України, анкету експертного оцінювання моральних якостей курсантів командно-викладацьким складом навчального закладу, опитувальник «Моральний профіль особистості»).

При моделюванні педагогічної системи формування моральних якостей курсантів було використано основні особистісно-орієнтовані принципи, які розглядалися у дослідженнях Т. Ільїної, І. Колодія, М. Алексеєва, Е. Бондаревської, Т. Власова, О. Гукаленко, В. Ликова, В. Серікова, В. Фоменко та ін., а саме: принцип гуманістичної орієнтації виховання, принцип соціальної адекватності виховання, принцип індивідуалізації виховання, принцип створення виховуючого середовища.

Педагогічна система є механізмом взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу, що припускає реалізацію стратегії, тактики і техніки формування моральних якостей. Необхідно зазначити, що у педагогічній системі формування моральних якостей майбутнього співробітника ОВС важливо знайти місце кожному компоненту в цілісній професійній підготовці. Це передбачає створення відповідного соціально-гуманітарного мікросередовища (позитивного мотиваційного фону навчально-виховної діяльності у навчальному закладі), яке буде стимулювати інтелектуальну, емоційну і духовно-етичну активність курсантів, враховувати сучасні соціокультурні реалії, специфіку майбутньої професійної діяльності. При цьому, вплив соціально-гуманітарного мікросередовища на курсантів повинен здійснюватися за допомогою використання традиційного механізму (нормативні знання, що отримуються з сім'ї і найближчого оточення), інституціонального

**(суспільно-схвалюваний досвід, що засвоюється за допомогою взаємодії навчально-виховної системи навчального закладу з професійним середовищем) і рефлексії (моральна відповідальність особистості і усвідомлення суб'єктивної приналежності до соціально-професійної групи).**

При побудові педагогічної системи ми спиралися на особистісно-орієнтований підхід, з позиції якого всі ланки освітнього процесу повинні стимулювати професійне і особове зростання суб'єктів навчання і виховання. Курсант виступає тут не у вигляді чинника, що враховується, а як ланка, здатна приймати, переробляти, зберігати інформацію і на цій основі ухвалювати інтелектуальні рішення. На перший план висувуються цілісні характеристики людини, перш за все діяльнісні, в яких виявляються як людські якості, так і професійні компетенції. Сама система розрахована не на усереднений рівень курсанта, а орієнтується на кожного з них, пропонуючи будь-якій особі ідеальний образ для проходження. Акценти зміщуються у бік саморегулювання, саморозвитку, самоврядування, самоконтролю і власної активності курсантів навчального закладу. Курсанти самі ініціюють процес свого професійного розвитку. При цьому зростає гуманістична цінність самовизначення особистості у міру дозволу професійно-значущих завдань.

Крім того, педагогічну систему можна визначити як освіту, яка максимально звернена до індивідуального досвіду курсанта, його установок на оволодіння професійними знаннями, уміннями, на самоорганізацію, самовизначення, саморозвиток і формування етичної основи особистості. При цьому формування моральних якостей особистості курсантів буде проходити шлях від з'ясування суті основних етичних понять, від формування знань, навичок і умінь товариського взаємовідношення до практичної реалізації етичних категорій, формування у курсантів здатності самостійно формулювати цілі навчальної, службової і суспільної діяльності, навчання їх способом вирішення проблемних ситуацій, методиці аналізу ефективності своєї роботи на основі зіставлення результату роботи з поставленою метою, оволодіння прийомами корекції діяльності і до стимулювання самоосвіти і самовиховання курсантів.

Запропонована педагогічна система знаходиться в органічному зв'язку з педагогічним процесом, де формуються етичні якості майбутнього працівника ОВС і задає цільові, змістовні і власне, процесуальні (технологічні) компоненти такого формування.

Важливою відмінністю проектованої педагогічної системи є те, що її структурні і функціональні компоненти характеризуються рухливістю і динамічністю унаслідок безперервних змін в змісті і характері міліційської праці, стрімких змін наукових, технічних і технологічних параметрів сфери професійної діяльності. Таке бачення проблематики професійної освіти курсантів МВС України дозволяє

розглядати питання формування моральних якостей курсантів з позицій переосмислення традиційного відтворення засобів і методів педагогічної дії, що дозволяє реалізувати особистісно орієнтовані технології навчально-виховного процесу. При цьому, розроблений нами механізм формування моральних якостей виглядає наступним чином: знання і уявлення підкріплюються відповідною мотивацією, що має певне емоційне забарвлення (відчуття і відносини) і закріплюється на рівні вмінь та навичок особистості, що знаходить втілення у відповідних вчинках і поведінці.

Розроблене нами науково-методичне забезпечення передбачає особистісно орієнтоване моральне виховання з використанням відповідних методів (індивідуально-діагностичні, рольові ігри, інсценування, тренінги, моделювання виховних ситуацій та ін.) та прийомів (порівняльної орієнтації, ситуації успіху, безпосереднього й опосередкованого втручання, інтелектуальної та емоційної атаки та ін.). Завдяки використанню цих форм і методів відбувається забезпечення переходу зовнішніх стимулів у внутрішні мотиви, переконання, дії: від загальних вимог, зумовлених навчально-виховним процесом, до вимог конкретного курсанта, які кожна особистість ставить до себе; від дій за зовнішніми зразками поведінки – до дій за власними переконаннями; від морального виховання – до морального самовиховання. У розробленій нами педагогічній системі використано найбільш ефективні методи морального самовиховання, а саме: самоспостереження, самоконтроль, самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самооблік, самозвіт, самопримус, самодисципліна, самокритика, самопідбадьорювання, самонаказ, самонагадування, самозобов'язання, самопереконання, самонавіювання.

**Запропонована педагогічна система формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України була впроваджена у чотирьох навчальних закладах МВС України під час проведення формуючого експерименту у 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 н.р.**

Систематизація і узагальнений аналіз даних експерименту свідчить про те, що експериментально підтверджена ефективність визначених нами педагогічних засад, представлених педагогічною системою формування моральних якостей у курсантів, яка реалізовує розроблений нами навчально-виховний інструментарій в процесі його впровадження в професійну підготовку майбутніх працівників міліції і сприяє вирішенню завдань з формування моральних якостей у курсантів.

Дані формуючого експерименту свідчать про стійкість позитивної динаміки у курсантів ЕГ за більшістю показників, що свідчить про позитивні зміни у їх моральному обліку і ефективності запропонованої нами педагогічної системи. Так, у курсантів експериментальної групи помітні зміни (при  $p \leq 0,001$ ) у сформованості таких якостей, як толерантність, громадянськість, відповідальність, гуманістичність, принциповість, самовладання, дисциплінованість, доброзичливість,

самокритичність, здатність до самовиховання. Значні позитивні зрушення (при  $p \leq 0,01$ ) відбулися в рівні розвитку в курсантів ЕГ сумлінності, почуття честі, врівноваженості, порядності, дисциплінованості, цілеспрямованості, вихованості, справедливості, чесності, емпатійності, внутрішньої гармонійності. Вірогідність позитивних зрушень (при  $p \leq 0,05$ ) відзначається в рівні розвитку таких якостей курсантів ЕГ, як самовідданість, вірність міліцейському обов'язку, патріотичність, щирість, відвертість, відкритість, безкорисливість. В контрольній групі подібних змін не відбулося. За деякими якостями кінцевий рівень сформованості навіть нижче початкового (патріотичність, громадянськість, гуманістичність, самовідданість, вірність міліцейському обов'язку, толерантність, щирість, вихованість, чуйність). Це обумовлено характерними недоліками в організації формування моральних якостей майбутніх працівників ОВС, а саме: низьким рівнем комплексного планування морального виховання курсантів; недостатньою практичною допомогою в організації заходів з боку відділу по роботі з особовим складом і кафедр гуманітарного профілю; низьким рівнем методичної підготовки безпосередніх організаторів виховання курсантів; ускладненістю (заорганізованістю) реалізації на практиці заходів, спрямованих на моральне виховання курсантів та недостатнім аналізом ефективності їх проведення; слабким контролем за організацією заходів, спрямованих на моральне виховання.

В цілому ж як свідчать загальні результати експериментального дослідження у курсантів експериментальної групи помітні суттєві зміни (при  $p \leq 0,001$ ) у сформованості загального рівня моральних якостей, що відображають ставлення до суспільства, відношення до інших і до себе. При цьому, у курсантів ЕГ відмічається вірогідність позитивних зрушень (при  $p \leq 0,05$ ) у якостях, що відображають ставлення до службової діяльності і до Батьківщини, у той час як у контрольній групі зміни цих ознак є, але неістотні. Крім того, згідно відповідей респондентів ступінь впливу на розвиток моральних якостей самовиховання у курсантів ЕГ підвищився до 87% (початкові дані – 44,3%), що свідчить про підвищення рівня моральної свідомості, стійкості моральних переконань, бажання займатися розвитком власної моральної культури. Цей же показник у курсантів КГ не зазнав істотних змін.

Таким чином, узагальнений аналіз даних експерименту свідчить про продуктивний вплив сконструйованої педагогічної системи, яка реалізовує розроблений нами навчально-виховний інструментарій в процесі його впровадження в професійну підготовку майбутніх працівників міліції і сприяє вирішенню завдань з формування моральних якостей у курсантів. Отже, за результатами формуючого експерименту була експериментально підтверджена гіпотеза дослідження, яка полягала у тому, що процес формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України буде ефективним, якщо він буде організований у відповідності до визначених нами педагогічних засад, які представлені у

розробленій нами педагогічній системі формування моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України.

Проведене дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань, пов'язаних з формуванням моральних якостей у майбутніх правоохоронців. Воно дозволяє окреслити ті проблеми, які потребують додаткового вивчення, а саме: пошук шляхів підвищення професійної мотивації курсантів, як майбутніх працівників ОВС, з'ясування її впливу на процес формування у курсантів навчальних закладів МВС України високих моральних якостей як одного з основних показників їх професійно-етичної культури на шляху професійного становлення.

### Література

**1. Бандурка** О.М. Професійна етика працівника органів внутрішніх справ / Бандурка О.М. – Харків: Ун-т внутр. справ, 2001. – 220 с. **2. Профессиональная** этика сотрудников правоохранительных органов / [под ред. Г.В. Дубова, А.В. Опалева]. – М.: Щит-М, 2005. – 523 с. **3. Яременко** П.С. Етичні аспекти в діяльності працівника ОВС України / П.С. Яременко – К.: Лібра, 2001. – 167 с. **4. Яхнін** М.К. Міліція сьогодні / М.К. Яхнін – К.: Наук.думка, 2006. – 192 с. **5. Newburn** T. Understanding and preventing police corruption: lessons from the literature / T. Newburn — London, 1999. – 126 s.

The article contains the findings of the experimental research into the efficiency of the pedagogical system of moral formation in the cadets of educational establishments affiliated to the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

*Key words:* pedagogical system of moral formation, cadets of educational establishments affiliated to the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Балабан Олена Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Маріупольського державного гуманітарного університету.

**Балакіна Злата Юріївна**, кандидат філологічних наук РФ, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Васильєва Людмила Георгіївна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Гришак Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Дегтярєва Світлана Валеріївна**, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Житна Людмила Андріївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Жолтецький Альберт Анатолійович**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Зеленько Анатолій Степанович**, доктор філологічних наук, професор кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Іваньшина Наталія Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Коляда Михайло Георгійович**, доцент кафедри радіотехніки та захисту інформації Донецького національного технічного університету, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Кравченко Зінаїда Пилипівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Кравченко Наталія Кимівна**, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов Державної академії житлово-комунального господарства (м. Київ).

**Куренкова Галина Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Кучеренко Юлія Геннадіївна**, магістр за спеціальністю „Педагогіка вищої школи”, старший викладач кафедри української та іноземних мов Державної академії житлово-комунального господарства (м.Київ).

**Максименко Людмила Григорівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Матвєєва Світлана Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Махтєєва Олена Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Мірошник Ольга Леонідівна**, директор творчо-виробничого об'єднання інформаційних програм ДО ЛОДТРК, аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Орлова Юлія Валентинівна**, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірантка кафедри української мови та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Осадча Тетяна Юрївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Павлова Олександра Ігорівна**, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Партер Олена Йосипівна**, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Руденко Тетяна Миколаївна**, асистент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Сура Лариса Геннадіївна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Тараненко Ольга Геннадіївна**, аспірант кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

***Токман Андрій Андрійович***, старший психолог центру практичної психології Луганського державного університету внутрішніх справ ім.Е.О.Дідоренка, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

***Федічева Наталія Володимирівна***, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

***Шевніна Лариса Євгеніївна***, старший викладач кафедри англійської філології Інституту іноземних мов Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)

ВІСНИК  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки,  
філологічні науки)

**Коректор:** Бобир О. В.,  
Овсяницька Ю. Є

**Відповідальний за випуск:**  
к. пед. н., доц. Сергеева В. Є.

---

Здано до склад. 00.00.2009 р. Підп. до друку 00.00.2009 р. Формат 60x84 1/8.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 18,6. Наклад 200 прим. Зам. № 44.

---

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