



*НАУКОВІ
РАКУРСИ*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 2 2020

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені В. Г. КОРОЛЕНКА

Кафедра загального і слов'янського мовознавства та
іноземних мов



НАУКОВІ РАКУРСИ



Збірник наукових праць

Випуск 2

Полтава
2020

УДК 378(062)+82(062)

НЗ4

Наукові ракурси : зб. наук. пр. / за ред. Король Л. Л., Черчатої Л. М.
Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. Вип. 2. 154 с.

До збірника увійшли статті науковців та освітян України, Білорусі, Естонії, Пакистану, в яких висвітлено результати досліджень, присвячених актуальним проблемам сучасної науки, професійної підготовки фахівця у закладах вищої та середньої освіти.

Матеріали видання стануть у нагоді науковцям, викладачам, учителям, аспірантам, студентам.

Редакційна колегія:

Л. Л. Король (голова), **Л. М. Черчата** (відповідальна редакторка),
М. Р. К. Ansari, **О. М. Бєляєва**, **Л. М. Корнєва**, **Н. В. Петрушова**,
Л. В. Халявка

Відповідальна за випуск – Л. Л. Король

Рецензенти:

В. Л. Кравченко

кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В. Г. Короленка

В. Л. Іщенко

кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри ділової іноземної мови Полтавського університету економіки і торгівлі

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 12 від 4 травня 2020 року).

Відповідальність за зміст, відсутність плагіату, точність наведених фактів, цитат, цифр і прізвищ несуть автори матеріалів. Редколегія може не поділяти світоглядних переконань авторів.

© Колектив авторів, 2020

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020

ЗМІСТ

ПАРАДИГМА УКРАЇНСЬКОГО СВІТОПРОСТОРУ



Cherchatyi Pavlo

A DIFFERENT FACE OF WAR:

REINVENTING UKRAINIAN NATION _ _ _ _ _ 6

ЛІНГВІСТИКА. МЕТОДИКА. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО



Bieliaieva Olena, Lysanets Yuliia,

Hryschenko Liudmyla

THE ROLE OF WORD-BUILDING ACTIVITIES

IN MEDICAL ENGLISH FOR ACADEMIC

PURPOSES _ _ _ _ _ 11

Kavalenka Aksana

ETYMOLOGICAL RESEARCH WHILE TEACHING

ENGLISH _ _ _ _ _ 18

Король Лариса

АКАДЕМІЧНИЙ ДИСКУРС У СУЧАСНІЙ

ПАРАДИГМІ ЛІНГВІСТИКИ _ _ _ _ _ 26

Кравченко Вікторія

ХАРАКТЕРИСТИКА ІДЕОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ _ _ _ _ _ 40

Larisa Maksimuk, Lilia Levonyuk DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE TARGET FOREIGN LANGUAGE CLASSES _ _ _ _ _	46
Петрушова Наталія ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У НЕПРОФІЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ _ _ _ _ _	60
Powkh Iryna DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE TARGET FOREIGN LANGUAGE CLASSES _ _ _ _ _	76
Халявка Лідія МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ _ _ _ _ _	94
Черчата Лідія ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНИХ ІДЕЙ ІВАНА БАБИЧА У СУЧАСНИХ УМОВАХ _ _ _ _ _	102

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ
У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**



Muhammad Rashid Kamal Ansari, Ingila Rahim, Jawaid Quamar ON THE PROBLEM OF COMPATIBILITY BETWEEN OBSERVED AND THEORETICAL TIMES OF SUNSET AND SUNRISE _ _ _ _ _	118
--	-----

Lysanets Yuliia, Bieliaieva Olena, Hryshchenko Liudmyla COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MEDICAL ENGLISH -----	125
Ляховський Віталій, Немченко Іван, Ковальов Олександр, Люлька Олександр, Чуприна Віктор СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ СЕМІНАРСЬКИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ЦИКЛУ «ХІРУРГІЯ» -----	131
Немченко Іван, Ляховський Віталій, Ковальов Олександр, Люлька Олександр, Баля Геннадій, Городова-Андреева Тамара, Ляховська Анастасія, Рябушко Роман ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ----	135
Немченко Іван, Ляховський Віталій, Ковальов Олександр, Люлька Олександр, Чуприна Віктор АКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІРУРГІЇ -----	141

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Дмитро Гордієвський, Наталія Драч ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІАЛЬНИХ ГРУПАХ -----	145
---	-----

ПАРАДИГМА УКРАЇНСЬКОГО
СВІТОПРОСТОРУ



**A DIFFERENT FACE OF WAR:
REINVENTING UKRAINIAN
NATION**



Pavlo Cherchatyi
University of Tartu
Tartu, Estonia

Summary: *The article focuses on the modern Ukrainian history, the events influencing the processes of nation-building, reinventing Ukrainian nation and the most important transformations that occurred in the minds of the people.*

Key words: *modern Ukrainian history, nation, political identity, nation-building.*

“Although the Russian President tried to destroy Ukraine, Putin was paradoxically helping to reinvent it”. If we were to look at the conflict in Ukraine from a different perspective, this quote by Andrew Wilson, a British researcher on Ukraine, would probably be the most suitable to describe a different side of the war in one sentence. Ironically, the scholar is right considering Putin as a “nation-builder” and creator of the modern Ukrainian history. It is quite an interesting phenomenon, given that “war” throughout history has been normally perceived as something detrimental and threatening for the national security of the country and well-being of the citizens. At the other end, our history is full with many convincing examples, where the war helped to emerge a number of countries by uniting different ethnicities [4] around the idea of a common enemy thus contributing to the nurturing

of the common identity. It would, of course, be unfair to disagree that every warfare, regardless of its scale and intensity, brings casualties, despair and miseries. But what if we, for a moment, contemplate the war as the phenomenon of changes in the state? In this context, Ukraine is not a unique case and its political identity and nation-building have been substantially influenced by the current conflict. The Ukrainian realities demonstrated how over the short period of time the war can be a powerful tool to unite the nation as well as help to forge and crystallize the national identity.

Since its independence, which was not fought for, the nature of Ukrainian identity was ambiguous and its geopolitical interests were very unclear. Although there was no “restalinization” in Ukraine, [3] as in Russia, the decomunisation process was very slow and seemed to be never-ending. One of the most important developments over the period of independence was the common understanding of “Holodomor”, inflicted by Stalin against Ukrainians, was perceived as genocide by most of the Ukrainians, regardless of the region. Throughout history since 1991, the state was still divided between regions, languages and political ideologies. On top of these differences, were ambiguous geopolitical interests of the state, which were mostly dictated from Russia. Leading up to 2013, all the Ukrainian presidents were constantly moving the state along the Russia-West trajectory. All of these instances could vividly describe the years prior to 2014, when I believe the major changes pertaining to the development of Ukrainian political nation made a turning point.

Interestingly, the genuine irony of the war is that it has brought the “unintended positive consequences” for Ukrainian identity as well as the geopolitical developments for the state, regardless of the miseries it brought into lives of every citizen. First and foremost, it made millions of Ukrainians reconsider

their political future in the state. Never before in Ukrainian history was there such an overwhelming majority of citizens who would support the membership of the state both in NATO and the EU at the same time. In addition to this, since 2014 the Ukrainian Parliament has had the biggest pro-Western coalition, with pro-Russian MPs being a small minority, where some parties almost perished. The state has experienced a massive collapse of Ukrainians supporting integration with Russia. The other positive development, as a result of the conflict, can be found in the Ukrainian security sector. The Russian President, by acting aggressively, made the Ukrainian government rethink its investment into the national military forces [5] and subsequently made the Ukrainian army the third largest in Europe after Russian and French armies.

Apart from major internal and geopolitical developments, the most important transformations were the ones that occurred in the minds of the people. Although the Russian project presupposed the separation of Ukraine, the subsequent creation of the “Novorossiya” project was Putin’s main geopolitical miscalculation. He thought that most of the Russian-speaking Ukrainians would support Russia, which did not prove to be real. Conversely, millions of Russian speaking Ukrainians supported the country’s territorial integrity. Moreover, a big number of soldiers protecting Ukraine on the East came from Russian speaking regions.

Furthermore, after 2014 the popularity of the Ukrainian Orthodox church was gaining momentum and in 2018 it received autocephaly, implying the church is no longer the part of the Russian church and is now a separate branch. The war helped to unite Ukrainians from all over the country, which was the opposite of what Putin intended to achieve in Ukraine. Had not it been for the common understanding and awareness to fight for your own land and

massive self-organization of all Ukrainians, including the Diaspora, this war would have been most likely lost. Throughout all the years of war, one could see a massive self-organization of volunteers, civil military battalions and civil activists who were helping the soldiers on Donbas with provisions or fighting themselves against separatists. American Political scientist, Timothy Snyder [2] also argues that after the Maidan period, there has been constant political nation building in Ukraine, which is natural. To that he adds, that the “nation is being built not due to the history, but rather due to the common actions and experiences”. One can see that the political atmosphere in Ukraine has changed over the last five years and the war on Donbas helped to speed up this process. Importantly, the war substantially contributed to the question of self-identification among millions of Ukrainians, with 90% considering themselves an Ukrainians. An overwhelming majority of Ukrainians support the country’s integration with the EU and only a small minority sees itself in the Customs Union.

Thus, as one can see, the war on Donbas as a crucial event, which helped a lot of Ukrainians rethink their political identity, values and understanding of self, as well as lay the basis for the political nation and national identity that many Ukrainians lacked. It helped to unite a lot of people around the state independently from the language they spoke and ideology followed. Geopolitically speaking, there are no more talks in the parliament in regards to what trajectory of development Ukraine should follow with the overwhelming majority of parties supporting the country’s integration [1] with NATO and the EU. Paradoxically, these would not have happened, had not there been a war with its casualties, destruction and huge economic loss for the country. However, it is not surprising, because the nations were mostly formed by different circumstances and

chance. Due to the crisis in Ukraine, the Ukrainian nation has never been so united in its modern history as it is now.

References

1. Російська агресія допомогла українцям ментально відокремитися від імперії (ІНФОГРАФІКА). URL : https://texty.org.ua/fragments/77256/Rosijska_agresija_dopomogla_ukrajincam_mentalno_vidokremytysya_vid-77256/ (Last accessed : 12.03.2020).
2. Снайдер Тімоті Українська політична нація формується завдяки Майдану та війні. URL : <https://hromadske.radio/podcasts/zustrichi/timoti-snyder-ukrayinska-politychna-naciya-formuyetsya-zavdyaky-maydanu-ta-viyni>. (Last accessed : 13.03.2020).
3. Kuzio Taras Unintended positive consequences of Putin's war against Ukraine. URL <https://www.youtube.com/watch?> (Last accessed : 12.03.2020).
4. Sambanis Nicholas, Skaperdas Stergios, Wohlforth Irvine William C. Nation-Building through War. American Political Science Review. Vol. 109, No. 2 May 2015. URL : <https://pdfs.semanticscholar.org/fc4b/3fb9481a11cf17e6f72bcd3ed34b894789cc.pdf>. (Last accessed : 15.03.2020).
5. Soltys Dennis Is the Ukrainian Army Worthy of Greater Investment? Atlantic council FRI, FEB 22, 2019. URL : <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/ukrainealert/is-the-ukrainian-army-worthy-of-greater-investment/>. (Last accessed : 15.03.2020).

Анотація: У статті висвітлюються окремі проблеми сучасної історії України, події, що впливають на процеси націєтворення, переосмислення української нації та найважливіші трансформації, які відбулися у свідомості народу.

Ключові слова: сучасна історія України, нація, політична ідентичність, національна ідентичність, націєтворення.

ЛІНГВІСТИКА. МЕТОДИКА.
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО



THE ROLE OF WORD-BUILDING
ACTIVITIES IN MEDICAL ENGLISH
FOR ACADEMIC PURPOSES



*Olena Bieliaieva, Yuliia Lysanets,
Liudmyla Hryshenko*
Ukrainian Medical Dental Academy
Poltava, Ukraine

***Summary:** The article examines the features of word-building while teaching the course in professional English for PhD students and academic staff at higher medical educational institutions. The authors developed their own concept of presenting the training material. The proposed approach has been tested in the development of the textbook “Medical English for Academic Purposes” (2018). A series of training exercises has been presented, aimed at clarifying the morphological peculiarities of modern English.*

***Keywords:** word-building, Medical English for Academic Purposes, academic staff, PhD students.*

Word-building is one of the most important aspects in learning English as a second language. The major challenges in academic English vocabulary in terms of spelling have already been discussed in our previous studies [1– 3; 5– 7]. The present paper focuses on the methods of mastering the word-building activities by PhDs, academic and clinical teachers of English-speaking medical students. The ability to

use the word-building models correctly is an essential prerequisite of a high quality medical discourse, which renders the present research relevant.













The results of the research have been integrated into the 1st edition of *Medical English for Academic Purposes* by Yu. Lysanets, O. Bieliaieva, M. Melaschenko (2018) [4]. Our approach focuses systematically on the use of affixes with different parts of speech: nouns, adjectives and verbs. The sample tasks given below demonstrate this strategy.

Sample tasks:

Ex. 1. Form the words with prefix “*pre-*”, which means “prior to”, “in advance of”, “before”, “in front of”. Provide definitions for words with prefix “*pre-*”. Use them in your own word combinations and sentences.

Model: Pre- + “arrange” → prearrange (*to arrange in advance or beforehand*):

- To prearrange the visit.
- The details of the ceremony were carefully prearranged.














Pre-	+	view	
		test	
		pay	
		molar	
		cancer	
		monitoring	
		caution	
		pubertal	
		plan	
		lingual	
		cursor	
		disposition	

The didactic purposes of the task: a) control and

assessment of the level of mastering the lexical meaning of affixes; b) improving the skills of explaining the terms in one's own words; c) practicing the use of affixes in medical discourse.

Ex. 2. Form the words with prefix “dis-”, which means “not” or “opposite of”, and indicates a negative, or reversing force. Provide definitions for words with prefix “dis-”. Use them in your own word combinations and sentences.

Model: Dis- + “ability” → disability (*lack of adequate power, strength, or physical or mental ability; incapacity*): “It’s a serious disease that can cause disability or death.”

Dis	+	agree	
		like	
		belief	
		obey	
		obedience	
		order	
		appear	
		connect	
		honest	
		trust	
		advantage	
		own	
		content	













The didactic purposes of the task: a) control and assessment of the level of mastering the lexical meaning of affixes; b) improving the skills of explaining the terms in one's own words; c) practicing the use of affixes in medical discourse.

Ex. 3. Form the words with prefix “mis-”, which means “wrongly”, “incorrectly”, and indicates negation.

Provide definitions for words with prefix “mis-”. Use them in your own word combinations and sentences.

Model: Mis- + “understand” → misunderstand (to take (words, statements, etc.) in a wrong sense; to understand wrongly):

- To misunderstand the requirement.
- Don’t misunderstand me – I’m not criticizing your decision.













Mis	+	treat	
		behave	
		lead	
		use	
		spell	
		place	
		take	
		diagnose	
		match	
		print	
		quote	
		report	

The didactic purposes of the task: a) control and assessment of the level of mastering the lexical meaning of affixes; b) improving the skills of explaining the terms in one’s own words; c) practicing the use of affixes in medical discourse.

Ex. 4. Form the adjectives with suffix “-ful”, which means “characterised by”, “tending to” or “able to”. Provide definitions for adjectives with suffix “-ful”. Use them in your own word combinations and sentences.

Model: “Thought” + -ful → thoughtful (absorbed in thoughts; characterised by careful reasoned thinking): a

thoughtful essay. That phone call seems to have left you quite thoughtful.






help	+	-ful	
care			
skill			
harm			
meaning			
use			
fruit			
grate			
pain			
success			
doubt			
peace			

The didactic purposes of the task: a) control and assessment of the level of mastering the lexical meaning of affixes; b) improving the skills of explaining the terms in one's own words; c) practicing the use of affixes in medical discourse.

Ex. 5. Form the adjectives with suffix “-able”, which means “capable of”, “susceptible of”, “fit for”, “tending to”. Provide definitions for adjectives with suffix “-able”. Use them in your own word combinations and sentences.

Model: “reason” + -able → reasonable (agreeable to reason or sound judgment; logical; not excessive; moderate, especially in price):

- A reasonable price.
- She offered a reasonable compromise.

prefer	+	-able	
inject			
desire			
accept			
suit			

dispose			→
irritate			→
predict			→
profit			→
favour			→
value			→
rely			→

The didactic purposes of the task: a) control and assessment of the level of mastering the lexical meaning of affixes; b) improving the skills of explaining the terms in one's own words; c) practicing the use of affixes in medical discourse.

Ex. 6. Form the verbs with prefix “re-”, which means “back” or “again”, and indicates repetition. Provide definitions for verbs with prefix “re-”. Use them in your own word combinations and sentences.

Model: Re- + “state” → restate (to say again or in a different way especially to make the meaning clearer):

- To restate the argument.
- You need to restate the emphasis of this research paper.

Re	+	write	→
		consider	→
		fill	→
		enforce	→
		appraise	→
		establish	→
		gain	→
		join	→
		arrange	→
		tell	→
		appear	→
		define	→

The didactic purposes of the task: a) control and

assessment of the level of mastering the lexical meaning of affixes; b) improving the skills of explaining the terms in one's own words; c) practicing the use of affixes in medical discourse.

Thus, the adequate use of word-building models is an essential prerequisite of effective communication and sharing one's clinical findings with fellow researchers from all over the world. Therefore, it is highly important to draw attention to the analysis of word-building mechanisms in medical discourse, which should be an integral part of curricula at medical universities.

References

1. Беляєва О. М. Аналіз дидактичних термінів, пов'язаних з професійно орієнтованим навчанням латинської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна : [зб. наук. праць / головн. ред. Чистякова А.]. 2008. Вип. 12. С. 59–65.
2. Беляєва О. М. Професійно орієнтоване навчання латинської мови студентів вищих медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. К., 2011. 21 с.
3. Беляєва О. М. Латинсько-український тлумачний словник клінічних термінів. К. : ВСВ «Медицина», 2016. 222 с.
4. Lysanets Yu., Bieliaieva O., Melaschenko M. Medical English for Academic Purposes. Kyiv : AUS Medicine Publishing, 2018. 312 p.
5. Lysanets Yu., Bieliaieva O. The Use of Latin Terminology in Medical Case Reports: Quantitative, Structural, and Thematic Analysis. *Journal of Medical Case Reports*. 2018. Vol. 12. No. 45. URL : <https://jmedicalcasereports.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13256-018-1562-x>. (Last accessed : 12.12.2019).
6. Bieliaieva O., Synytsia V., Lysanets Yu. Pharmaceutical

Terms with Onomastic Component: Quantitative, Structural and Lexico-Semantic Analysis. *Wiadomości Lekarskie*. 2018. Vol. 71. Nr.1. Cz. II. P. 217–221

7. Melaschenko M., Bieliaieva O., Lysanets Yu. Lexical Borrowings from Classical Languages in the English and French Medical Terminologies: A Comparative Study. *Wiadomości Lekarskie*. 2018. Vol. 71. Nr. 5. P. 1080–1083.

Анотація: У статті досліджено особливості механізмів словотворення у процесі викладання курсу фахової англійської мови для науково-педагогічних працівників та здобувачів ступеня доктора філософії у медичних вишах. Пропонований підхід спрямований на розвиток комунікативних навичок, необхідних для успішного міжнародного спілкування і співпраці, та апробований при розробці підручника “*Medical English for Academic Purposes*” (2018). Представлено цикл навчальних вправ, що має на меті роз’яснення морфологічних особливостей у сучасній англійській мові.

Ключові слова: словотворення, медична англійська мова для наукових цілей, викладачі, аспіранти.

ETYMOLOGICAL RESEARCH WHILE TEACHING ENGLISH



Aksana Kavalenka

*Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Belarus*

Анатацыя: У артыкуле аўтар паказвае магчымасці выкарыстання этымалогіі пры выкладанні прафесійнай арыентаванай англійскай мовы, а таксама разглядае паходжанне некаторых англійскіх назваў раслін, якія культурна значныя і ў беларускай мове. Супастаўленне матываў паходжання слоў у розных мовах дазваляе убачыць не толькі адрозненні, але і ўніверсальнае ў разуменні свету носьбітамі розных моў. Вывучэнне паходжання слова,

гісторыі яго развіцця спрыяюць эфектыўнаму засвойванню лексікі і паняццяў, якія за ёй стаяць, павышаюць матывацыю студэнтаў да вывучэння замежнай мовы, садзейнічаюць лепшаму авалодванню ёю.

Ключові слова: *этымалогія, прафесійна арыентавана англійска мова, беларуска мова, слова.*

Etymology is widely considered to be the sphere of expertise of the caste of scientists, who are thought to have some secret knowledge, not available to all. Not everyone will dare to join this caste. However, everyone would like to know why this plant is called *a daffodil*, and that animal is *a bear* in English and *мядзьець* in Belarusian. The desire to grasp the innermost meaning of the word, to discover it for yourself and other people is often a primary demand of a person in life situations he or she constantly encounters. In such situations, a naive researcher can ask “What is the word for this?” and “why is it called/named so?” When teaching and studying a foreign language we constantly ask and answer the former and very seldom the latter.

Still, the *why*-question, which is often ignored, is no less important. It is etymology that helps us to answer *why*-questions. Etymology is the scientific study of the origin of the words, terms, names. Etymology is not equivalent to the meaning of the word given in the explanatory dictionary. Knowing the origin of the word as well as the history of the real thing it denotes seem to be very important for better understanding and quicker learning and mastering the vocabulary.

The use of etymological and historical references while teaching and studying vocabulary may increase the motivation of students to study a foreign language, especially those of non-philological specialties, for purely practical reasons: etymological studies do not only help to find an answer to the

question why and how the word arose, what changes it has undergone, they give possibilities to trace the history of the realities behind these words, to find information in a foreign language necessary for mastering their immediate speciality, to expand their horizons.

In explanatory dictionaries of different languages together with actually language material one can find the information which does not belong to language as a form. Dictionary interpretation of referential category units in no way can be called a dictionary definition as far as such interpretation reminds the encyclopedic inquiry; compare, for example, dictionary interpretation of names *clover*, *flax*, etc., irrespectively of the language of the explanatory dictionary. Such names have no meaning, but have certain information: they are full of empiric data about extra-language reality. It is obvious, that such names do not belong to the language as a semiotics system; they are of extra-linguistic nature. Such dictionary units have no meaning, but have certain sense; they say nothing, but are informatively sated, they are not semantically, but pragmatically relevant. This pragmatically relevant information is important while teaching and studying a foreign language.

With a limited number of classroom hours allocated for the discipline, it may seem impossible to conduct etymological research. However, it is possible to acquaint students with the existing etymological dictionaries, teach them to use them, as well as reference literature, explanatory, historical, dialect dictionaries. We usually use the material from free and easy accessible Internet sources: for the origin of the names – the Online Etymology Dictionary [1]; the explanations of the meanings of the words – Webster Dictionary [2] and Cambridge Dictionary

[3] online, for additional extra-linguistic information – various web encyclopedias, in particular the Wikipedia Free Encyclopedia [4].

When studying the political system and the form of government in the United Kingdom or the USA, for example, it is possible to turn to the history and etymology of relevant terms: *voting*, *poll*, *ballot*, *parliament*, etc. [5].

Students who major in chemistry, for example, study and compare the origin of English, Latin, Belarusian and Russian names of some chemical elements [6]. Although chemistry is a universal language it has its national peculiarities and these peculiarities are of special interest to us.

Those who study biology may take a special interest in etymology (or the origin) of some common plant or animal names in the English language. The plants under consideration play important role in the Belarusian folk culture as well. Therefore, the research of the origin of the English names is also of interest from the point of their comparison with the Belarusian ones.

In this article we are going to consider the origin of English names of some plants, which are culturally significant in the Belarusian language too.

Clover, *Trifolium* L., ‘a plant that has a dense flower and trifoliolate leaves’ [2] is found on the official emblem of the Republic of Belarus. It is also the national flower of Ireland: Shamrock, the traditional Irish symbol coined by Saint Patrick for the Holy Trinity, is commonly associated with clover [4].

The English word *clover* is of uncertain origin. Old English *clafre* probably derives from Proto Germanic **klaibron* [1]. In this connection, Russian *клевер* should be mentioned. Clover is extremely delicious and fattening to cattle, which probably explains its Belarusian name

канюшына (connected with *конь* “horse”). A common English idiom is “to be in clover”, meaning to be living a carefree life of ease, comfort, or prosperity. Clovers occasionally have leaves with four leaflets, instead of the usual three. These four-leaf clovers, like other rarities, are considered lucky in western tradition. Though, in Belarus it is considered to be lucky to find a five-petal lilac-flower.

Another plant depicted on the national emblem of the Republic of Belarus is *Linum usitatissimum* (Belarusian *лён*). In English there are two words for it: *linen* and *flax*. Still, *linen* is used at present in the meaning ‘thread, yarn, or fabric made of flax; household articles, such as sheets and pillow cases, made of linen or of similar fabric’ [2], while *flax* ‘a plant with blue flowers, seeds that yield linseed oil, and slender stems from which a fine textile fiber is derived’ [2].

Linen comes from Old English *linin* (adj.) “made of flax”, from *lin* “flax, linen thread, cloth”, from West Germanic **linam*, and is probably an early borrowing from Latin *linum* “flax, linen”, which, along with Greek *linon*, is from a non-Indo-European language [1].

Flax comes from Old English *fleax* “cloth made with flax, linen”, from Proto Germanic **flakhsan*, probably from Proto Germanic base **fleh-*, corresponding to Proto-Indo-European **plek-* “to weave, plait” [1] (see *ply* ‘to mold, bend, or shape’). But some scholars connect it with Proto-Indo-European **plak-* [1] (see *flay* ‘to remove the skin of; to scold harshly’) from the notion of “stripping” fiber to prepare it.

Dandelion, *Taraxacum officinale* Webb, ex Wigg. (*Taraxacum vulgare* Schrank), ‘a plant considered a weed in North America, having yellow flowers and green notched leaves, sometimes used in salads and in making wines’ [2] comes from Middle French *dent de lion* [1], which literally

means “lion’s tooth” (because of its toothed leaves), and which (as well as the German *Löwenzahn*) is the translation of Medieval Latin *dens leonis*.

Other folk names, like *tell-time* refer to the custom of telling the time by blowing the white seed (the number of puffs required to blow them all off supposedly being the number of the hour), or to the plant’s more authentic diuretic qualities, preserved in Middle English *piss-a-bed* and French *pissenlit* [1]. Belarusian *знахорка*, Russian *бабушкина трава*, Polish *Mniszek lekarski* fix the medicinal qualities of the plant.

The Belarusian common names *адуванчык* and *дзьмухавец* (from *дуць* ‘blow’) fix the real property of the plant, seeds of which are blown by the wind.

Pansy, *Viola arvensis*, ‘a garden plant with flowers bearing blossoms in a variety of colors’ [2] comes from Middle French *pensée* “a pansy”, which literally means “thought, remembrance”, from *penser* “to think” which in its turn from Latin *pensare* “consider” [1]. (See also English *pensive* ‘involved in serious, quiet reflection; causing melancholy thought’). The plant was so called in English because it was regarded as a symbol of thought or remembrance.

The Belarusian name *браткі* “brothers” is of uncertain origin, though there is an ancient belief that if you bathe your children using the brew made from these flowers they will be very close to each other [7, p. 41]. This belief may explain the name.

Forget-me-not, *Myosotis arvensis*, comes from Old French *ne m'oubliez mye*: in the 15th century the flower was supposed to ensure that those wearing it should never be forgotten by their lovers. Similar loan-translations took the name into other languages: compare German

Vergißmeinnicht, Swedish *forgätmigej*, Hungarian *nefelejcs*, Czech *nezabudka*, Russian *незабудка*, Belarussian *незабудка, незапамінайка*.

As a result, contrastive comparison of common plant names in various languages helps to see and understand the world pictures of different nations, to see the universal and pay attention to the peculiar in each language. In this way, the cultural dimension of the foreign language teaching is emphasized and learners are trained to mediate between cultures.

Certainly, the teacher has to prepare specifically for the lesson, search and study additional material in order to maintain the interest of students. The etymological interpretation of names requires the restoration of a wide historical context of their origin, and this work is labour consuming. However, it is rewarding, giving the opportunity to students to take the initiative to study and present the results of their research in the form of articles, abstracts, reports and presentations in the classroom or conferences.

In conclusion, etymology in the classroom encourages students to search for culturologic information, through which students can develop their communicative, language, socio-cultural and learning competences. While turning to etymology new opportunities are created: to develop vocabulary; to get familiarized with the heritage both of the language studied and of your own language and culture; to know more about the development of the language and different cultural environment (the values, norms, customs, way of living, etc.); develop respect to cultural heritage; to motivate language users to take interest in linguistic and extra linguistic research. This provides a chance for learners to reflect their own language and culture, through the experience

with foreign language and culture, improves learners' motivation in learning the language.

References

1. Online Etymology Dictionary. URL : <http://www.etymonline.com>. (Last accessed : 29.05.2019).
2. Webster Dictionary. URL : <https://www.webster-dictionary.org/>. (Last accessed : 29.05.2019).
3. Cambridge Dictionary. URL : <https://dictionary.cambridge.org/>. (Last accessed : 29.05.2019).
4. The Wikipedia Free Encyclopedia. URL : <http://en.wikipedia.org>. (Last accessed : 29.05.2019).
1. Ткачук В. В. Etymology of some English political terms. *Иностранные языки и современный мир* : сб. мат. науч. конф. студентов, Брест, 23 апр. 2009 г. / Брест. гос. ун-т. им. А. С. Пушкина; редкол. : Л. М. Максимук [и др.]. Брест : БрГУ, 2009. С. 162–163.
2. Ярутич М. М. On the origin of names of some chemical elements. *Иностранные языки и современный мир* : сб. мат. междунар. науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов, Брест, 21 апр. 2017 г. / Брест. гос. ун-т. им. А.С. Пушкина; редкол.: Л.М. Максимук [и др.]. Брест : БрГУ, 2017. 299 с.
3. Гапоненка І. А., Трайкоўская В. П. Назвы лекавых раслін у гаворках вёскі Сверхань Стаўбоўскага раёна. Народныя скарбы : дыялекталагічны зборнік (да 80-годдзя А. А. Крывіцкага) / НАН Беларусі, Ін-т мовы і літаратуры ; рэд. Л.П. Кунцэвіч. Мінск, 2008. С. 41–44.

Key words: *etymology, professionally oriented English, Belarusian, word.*

Summary: *In the article the author shows the possibilities of using etymology in teaching professionally oriented English, and also considers the origin of some English names of plants, which are culturally significant in the Belarusian language. Comparing the motives of the origin of*

words in different languages allows seeing not only the differences, but also the universal understanding of the world by speakers of different languages. The study of the origin of the word, the history of its development contribute to the effective assimilation of vocabulary and concepts behind it, increase the motivation of students to foreign language learning and, promote better mastery of it.

АКАДЕМІЧНИЙ ДИСКУРС У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ЛІНГВІСТИКИ



Лариса Король

*Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Анотація: У статті досліджено академічний дискурс як мовний та освітній феномен. Виявлено і проаналізовано теоретичні підходи до поняття «академічний дискурс». Автор акцентує увагу на сутнісних особливостях академічного дискурсу, які вирізняють його з-поміж інших типів дискурсу.

Ключові слова: дискурс, види дискурсу, академічний дискурс, особливості академічного дискурсу.

Нині проблема дискурсу, його місця й ролі у соціумі, в галузях професійної діяльності людини, його структури, жанрових особливостей перебуває на вістрі наукових зацікавлень.

Теоретичні засади сучасного дискурсознавства розкрили у своїх працях Н. Аругюнова, Ф. Бацевич, А. Белова, А. Єрмоленко, В. Карасик, В. Кубрякова,

Л. Куликова, Г. Почепцов, К. Серажим, М. Макаров, О. Морозова, Т. van Dijk, G. Cook та багато інших науковців. Останніми роками все більшу увагу відомих лінгвістів приваблює академічний дискурс у розмаїтті його семантичних, прагматичних, комунікативно-функційних аспектів (A. Weideman, R. Patterson, D. Tannen); жанрів (A. Cross, J. Swales, P. Thompson, D. Bemford, P. T. Virtanen). Однак, попри значну кількість наукових студій, дистинктивні прикмети академічного дискурсу наразі залишаються недостатньо вивченими.

За мету наукової розвідки ставимо теоретичне осмислення сутності та конститутивних ознак академічного дискурсу як різновиду інституційного професійного мововжитку.

Окреслена мета вплинула на визначення основних методів дослідницького пошуку, як-от: описово-аналітичного (для аналізу й узагальнення теоретичних положень і наукових підходів); гіпотетико-дедуктивного (для з'ясування сутнісних ознак академічного дискурсу); методу порівняння (для виявлення типологічних спільностей і розбіжностей); елементів дискурс-аналізу (для визначення обставин академічного спілкування та ролі комунікантів у такому дискурсі).

Дослідженням встановлено, що академічний дискурс (АД) доцільно розглядати в контексті ширшого поняття – «дискурс» (лат. *diskursus* – міркування), етимологія якого веде початок від часів Стародавнього Риму, де слово вживалося на позначення бесіди, діалогу, мовлення вчених [6, с. 121]. У 50-х рр. ХХ століття в такому ж значенні терміноназва увійшла в науковий тезаурус лінгвістики. Розглядаючи текст крізь призму соціокультурних обставин, знаменитий американський автор дистрибутивного методу Z. Harris апелював до

поняття «дискурс», а прибічник теорії макросинтаксису Е. Benveniste застосував усталену на той час у французькій лінгвістиці терміна назву ‘discours’ у значенні «будь-яке висловлення, котре стосується комунікантів: мовця і слухача, та намір першого певним чином впливати на свого співрозмовника» [1, с. 299]. У 70-х рр. ХХ століття вчені здебільшого витлумачували дискурс як текстову категорію. Маючи опертям ваговитий доробок, на початок ХХІ століття сплеск наукових пошуків у царині дискурсу (О. Ільченко, І. Колесникова, М. Полюжин, С. Потапенко, К. Сєдов, Я. Федорів, І. Фролова, В. Чернявська, І. Шевченко, С. Шепітько, Т. Ширяєва, Т. Яхонтова, К. Hyland, А. O’Keeffe, J. Renkema, Wodak R. та інші) впотужнив парадигму теоретичних надбань сучасної дискурсології, актуалізувавши її міждисциплінарний статус.

Разом з тим спостережено, що активне поширення терміна дискурс у сучасній лінгвістиці не означає, що за ним остаточно закріплено зміст, який можна б уважати загальноживаним [7, с. 23].

Така контрверза спричинена тим, що обшар уживання термінологічної одиниці охоплює лінгвістику, літературознавство, теорію комунікації, філософію, соціологію, психологію, семіотику, педагогіку, інші науки. Крім того, застосування різних критеріїв щодо типологізації дискурсу насичує групу наукових поглядів на дискурс крізь призму професійних середовищ, соціокультурних та лінгвістичних характеристик, категоріальної структури.

Відтак для глибоко розуміння досліджуваного феномена звернемось до сучасних науково-теоретичних візій, викладених у наукових публікаціях.

Аспект застосування мови для розв'язання широкого кола завдань породжує розуміння дискурсу як «спілкування людей, що розглядається з позицій їхньої приналежності до тієї чи тієї соціальної групи, або стосовно тієї чи тієї типової мовноповедінкової ситуації» [3, 193], як вільного потоку безперервної комунікативної активності людини, що розгортається в часі [15, 38].

З'ясовуючи сутнісні ознаки дискурсу, сучасні дослідники звертаються до питання про екзистенцію мови в реальному часі, розглядаючи дискурс не як визначений внутрішніми й зовнішніми чинниками статичний корпус висловлювань, а як по-особливому організовану, тематично сфокусовану їх черговість. Рецепція таких висловлювань здатна чинити вплив на моделі суб'єктивного досвіду людини, на її внутрішнє репрезентування світу, переконання і поведінку, – тобто дискурс належить сприймати не тільки як результат людської діяльності, а і як саму діяльність [5].

З позицій узагальнення низки підходів формулює доволі розлоге визначення українська науковиця К. Серажим: дискурс – це складний соціолінгвістичний феномен сучасного комунікативного середовища, який, по-перше, детермінується (прямо чи опосередковано) його соціокультурними, політичними, прагматично-ситуативними, психологічними й іншими чинниками, по-друге, має «видиму» – лінгвістичну (зв'язний текст, його семантично-значущий та синтаксично завершений фрагмент) та «невидиму» – екстралінгвістичну (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта, необхідні для розуміння цього тексту) структуру і, по-третє, характеризується спільністю світу, який «вибудовується» впродовж розгортання дискурсу його репродуцентом (автором) та інтерпретується

реципієнтом (слухачем, читачем тощо). Дискурс – це, образно висловлюючись, життя тексту в нашій свідомості, це нашаровування інформації, яку ми отримуємо з тексту, і нашого знання про обставини, спонуки його породження та ментально-чуттєве інформаційне поле нашого «Я» [12, с. 11].

Керуючись принципами ситуативності та внормованості мови, увиразненої логічними, естетичними, соціальними, етичними, юридичними, економічними, технічними, конфесійними й іншими характеристиками [19, с. 41], професор А. Weideman визначає дискурс як систему типових мовних засад, які регулюють мовні факти в межах визначеного контексту соціально диференційованої мовної сфери [19, с. 192].

Дослідження світоглядних основ, методології, ціннісних орієнтацій, специфіки терміносистем, розбіжності організації тексту, мовної структури, властивості науково-професійним сферам виявило на перетині наукового та педагогічного контекстів особливий феномен – академічний дискурс.

З'ясовано, що АД має такі спільні риси з науковим дискурсом, як тема, інформація, однак вони не дають підстав для ототожнення цих понять, оскільки означені дискурси відрізняються метою, завданням, учасниками, місцем [13, с. 97], особливостями мовно-соціальних практик, цілепокладанням. Так, в умовах освітнього середовища, за висновками В. Карасика, метою академічного дискурсу постає соціалізація нового суб'єкта [13, с. 209] – здобувача вищої освіти. Точніше, в надрах університетської спільноти як ланки соціуму, відбувається комплексний процес набуття знань, формування професійних компетенцій, розвиток

особистості майбутнього фахівця як реципієнта й репродуцента академічного дискурсу.

Локаціями досліджуваного типу дискурсу, як уже зазначалося, є заклади вищої освіти. Природно, що в настільки динамічному, мобільному, чутливому до новацій середовищі повсякчас розгортається формальне і неформальне спілкування на рівнях: «викладач – студент / студенти»; «викладач – викладач / викладачі»; «студент – студент / студенти». Кількість таких рівнів присутньо збільшиться, якщо взяти до уваги те, що до загального комунікативного процесу закладу вищої освіти прямо або опосередковано долучений не тільки науково-педагогічний, а й керівний та навчально-допоміжний персонал. Тож, прагнучи схарактеризувати АД, вітчизняні та закордонні автори наукових досліджень [8; 13; 18] слушно відзначають саме комунікативну професійно орієнтовану освітню взаємодію, притаманну вищій школі. Цю конститутивну ознаку вчені нерідко вписують у свої визначення поняття АД.

Так, наприклад, Л. Куликова академічним дискурсом називає «нормативно зорганізовану мовленнєву взаємодію», якій властиві лінгвістичні й екстралінгвістичні площини та яка використовує певну систему професійно орієнтованих знаків відповідно до статусно-рольових характеристик основних учасників спілкування – учених як дослідників або викладачів і студентів [8, с. 251]. Н. Сушкова під академічним дискурсом розуміє складне утворення, певний соціокультурний тип мовленнєвої взаємодії, при якому проходить живе спілкування в межах вищого навчального закладу між учасниками, які мають певні соціальні ролі (лектор, викладач, студент), та метою

якого є передавання інформації, необхідних для набуття вищої освіти знань [13, с. 97].

АД як історично обґрунтований феномен, стверджують А. Weideman і R. Patterson, охоплює всі мовні дії, дотичні до наукових кіл та результатів досліджень. Унікальність академічного дискурсу лежить у площині діяльності розрізнення, котра пов'язана з аналітичним і логічним досвідом [18, с. 118]. Своєю чергою, діяльність у межах кожної навчальної дисципліни в галузі гуманітарних, природничих чи інших наук, керується логікою досвіду, осердям якої постає аналіз [18, с. 111].

Завдяки потужній когнітивній діяльності, креативності заклади вищої освіти стали місцем своєрідного симбіозу дискурсів, які можна розглядати в аспектах їхньої взаємодії або типологічної нетотожності.

Дискурс між учасниками академічного простору є інституційним, оскільки він побутує як певний статус (викладач – авторитет для студента) й водночас як тяглість (інституція вищої освіти продовжує діяльність, попри регулярні зміни у складі своєї спільноти).

До того ж, комунікативну взаємодію між студентами та їхніми наставниками можна характеризувати як властиву соціальній групі. Тому справедливо вважати, що внутрішньогрупові й інституційні академічні стосунки «спільновкорінені та взаємозалежні», однак, завдяки континууму освітньої діяльності й активної комунікації, пріоритет належить інституційним [18, с. 111].

Виразні, на наш погляд, характеристики інституційного комунікативного простору сформулював у дисертаційній праці Р. Пилипенко: «... ієрархічно

організоване середовище комунікативної взаємодії мовців, поєднаних спільною інституційною територією, статусно-рольовими правилами поведінки, спорідненими моделями суспільних і фахових знань, а також особливим добором комунікативних стратегій і тактик [11, с. 6].

Важливо зазначити, що соціальна роль апелює до адекватних поведінкових моделей у ситуаціях життєдіяльності (приміром, соціальна роль викладача – забезпечувати професійний та особистісний розвиток студента, формувати необхідні компетенції), а соціальний статус – до чину як місця особистості в суспільній ієрархії, до норм і дій у межах посадових повноважень. Як бачимо, соціальний статус впливає на вибір інструментів і форм дискурсивної взаємодії.

Інституційний дискурс витворюється в процесі обміну знаннями, думками, досвідом у межах спільноти, де побутує і розвивається мова фахового навчання, професійної підготовки галузевих спеціалістів, яку вирізняє не лише низка специфічних та загальнонаукових термінологічних найменувань, професіоналізмів, професійних жаргонізмів, а й узвичасне вживання певних граматичних, синтаксичних, стилістичних засобів. Можна ствердити: інституційний дискурс характеризується неупередженим, точним, логічним відображенням явищ і фактів об'єктивної дійсності.

Примітно, що мовна взаємодія представників соціальних груп або інститутів, кількість яких визначається потребами суспільства на конкретному етапі його розвитку [9, с. 193], покладена в основу тези про статусно-орієнтований дискурс інституційного кшталту.

Академічний дискурс, функціонуючи в межах дискурсу інституційного, підпорядкований питомим комунікативним моделям, етичним засадам закладу освіти, адже висловлення комунікантів як учасників академічного дискурсу щонайбільше регламентує представницька функція.

Університет як фізичне середовище (авдиторії, лекційні зали, лабораторії, кабінети, бібліотеки, кімнати-музеї, навчальні центри тощо) сув'язно з темпоральним виміром (часовим відтинком, упродовж якого триває заняття) створюють хронотоп академічного дискурсу – часопростір зафіксованих у тексті подій, місце побутування АД [13, с. 97], ядром якого традиційно вважається спілкування статусно нерівних учасників в особах викладача і студента [13, с. 98].

У цьому зв'язку, констатуємо, що спілкування у форматі академічного дискурсу (попри домінувальну статусну роль викладача як висококваліфікованого фахівця) можливе не лише як статусно асиметричне, а і як статусно наближене. По-перше, і викладачі, й здобувачі вищої освіти як учасники академічного дискурсу можуть спілкуватися з метою обміну професійно значущою інформацією в межах своєї групи (студент – інші студенти / викладач – інші викладачі), по-друге, процес дидактичної комунікації між сучасним викладачем і студентом далеко не завжди скутий канонами офіційних зібрань, що неодмінно вносить ситуативно зумовлені корегування у парадигму жанрів АД (індивідуальна навчальна консультація, кураторська година, підготовка до засідання гуртка / проблемної групи, підготовка конференційної доповіді / публікації у співавторстві, підготовка проекту, контактування у соціальних мережах, на форумі навчальної платформи, порада тощо).

У світопросторі університетського буття розвивальна, просвітницька, виховна, навчальна, наукова й інші діяльності конгломеровані, а втім дискурсивно відмінні. Британський лінгвіст К. Hyland на сторінках книги ‘Academic Discourse’ (2009), визначаючи АД, розмежовує поняття «дисциплінарний» і «науковий». Гатунок першого, академічний дискурс інтегрує лексико-граматичні та риторичні ресурси, щоб на ґрунті певного обширу інформації як сукупности фактів випродукувати особливе фахове знання. Вирізняючи характеристики АД, учений зауважує на популярности таких стратегій, як пояснення (в гуманітарних науках для цього застосовують узагальнений абстрактний досвід – наратив), визначення, класифікування. Наукове знання – це продукт ситуацій, котрі складають результат обговорення певної проблеми групою вчених у певному місці. Такий процес пов’язаний із контекстом, у якому соціальною практикою стає грамотність. Як інструмент донесення знань засобами підручників, есе, лекцій, доповідей на конференціях та під час захисту дисертаційних досліджень, написання наукових статей АД конструює соціальні ролі, як-от: учений, студент, фахівець, який працює на факультеті та ін. АД достоту віддзеркалює узаємодію між суб’єктами, форми співробітництва. В рецепціях знаменитого мовознавця АД – це джерело інформації про соціальні практики вчених, студентів і самого суспільства, адже дозволяє розгледіти те, як індивіди співпрацюють у процесі обміну знаннями, як вони вступають у суперництво, яким чином відбувається конструювання знання, які саме знання актуальні для суспільства [16].

Нам імпонує визнання викладача вищої школи «медіатором, посередником між науковим знанням і концептуальною системою студента» [2, с. 42], а метою академічного дискурсу – наукову взаємодію учасників комунікації як рівних за статусом суб'єктів [2, с. 42]. У таких постулюваннях вияскравлюється гуманістична спрямованість сучасного академічного простору, що єднає освітньо-наукові, професійні, особистісні сенси.

За обставин рівноцінності учасників педагогічного процесу закладу вищої освіти академічний дискурс постає внормованою, організованою мовленнєвою взаємодією, що має за дороговказ певну сукупність професійно орієнтованих знаків, ураховує статусно-рольові характеристики основних учасників спілкування (науково-педагогічних працівників і студентів закладів вищої освіти) й часто інтерпретується як культурно маркована комунікація [8, с. 297].

Результати такої комунікації репрезентуються в конкретному фаховому тексті, який має свою специфіку побудови. Її формують, як упевнюють Т. Кияк, О. Огуй, А. Науменко, такі ознаки: 1) дієслова вживаються здебільшого в теперішньому часі, часто в пасивній формі; 2) важливу роль відіграють іменники, які в однині вживаються частіше, ніж у множині; 3) у якості необхідних характеристик тих чи тих понять вживаються прикметники [4, с. 29].

Керуючись мірилом відносної стійкості тематичних, композиційних і стилістичних типів висловлення та певних функцій соціальної взаємодії (за М. Бахтіним), розрізняють мовленнєві жанри академічного дискурсу, як-от: лекція, дискусія, семінар, колоквиум, інтерв'ю, консультація, індивідуальне заняття викладача зі студентом, презентація, лабораторне

заняття, захист дисертації, навчальна та довідникова література, тези доповіді, стаття, монографія тощо [13, с. 97; 17, с. 229]. До жанрового кола академічного дискурсу відносимо й резюме, анотацію, конспект, реферат, повідомлення, рецензію, есе, презентацію виступу, текст навчальної екскурсії, електронну кореспонденцію тощо.

Академічний дискурс може вибудовуватись як діалогічний, монологічний та полілогічний, що зумовлено мінливістю ситуацій, кількісного складу учасників, розмаїттям жанрів АД. Лінгвістична генологія академічного дискурсу як жанрознавчий напрям дослідження цілеспрямованих дискурсивних виявів у сфері вищої освіти складе предмет перспективних досліджень.

Наразі ж завершуємо нашу наукову розвідку висновком: сучасний академічний дискурс – це інституційний субдискурс, феномен мовлення, який, побутуючи у царині вищої освіти, вможливорює фахову соціалізацію суб'єктів професійної підготовки. АД уособлює пояснення, аргументування, донесення фахової інформації, критичний аналіз тих чи тих наукових фактів у формі монологічного, діалогічного та полілогічного мовлення і має закономірним результатом набуття адресантами фахових і наукових знань відповідно до чинних галузевих стандартів та освітньо-професійних програм.

Література

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 424 с.
2. Гохман К. Є. Академічний дискурс у системі інституційних дискурсів. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2018. № 26 С. 37–46.

3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Преремена, 2002. 477 с.
4. Кияк Т., Огуй О., Науменко А. Теорія та практика перекладу (німецька мова) : підручн. для студентів вищ. навч. закладів. Вінниця, Нова книга, 2006. 592 с.
5. Кожемякин Е. А. Институциональные дискурсы: программа сравнительных исследований. *Человек. Сообщество. Управление*. Краснодар, 2007. № 2. С. 96–106.
6. Кость С. Семантико-теоретичний аналіз функціонування терміна дискурс. *Термінологія*. 2010. № 675. С. 121–124.
7. Кубрякова Е. С. О термине дискурс и стоящей за ним структуре знания. *Язык, личность, текст* : сб. статей к 70-летию Т. М. Николаевой. М. : Языки славянских культур, 2005. С. 23–33.
8. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2006. 392 с.
9. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 273 с.
10. Науменко Л. П. Діловий дискурс та його функціонально-стильові характеристики. *Культура народів Причорномор'я*. 2003. № 37. С. 122–124.
11. Пилипенко Р. Є. Інституційний комунікативний простір Німеччини : автореф. дис. док. філол. наук. К. : КНУ імені Т. Шевченка, 2007. 40 с. 21
12. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне вище: методологія, архітектоніка, варіативність: (на матеріалах суч. газетної публіцистики) : монографія. К. : 2002, 392 с.
13. Сушкова Н. Усний англомовний академічний дискурс: структура, семантика та прагматика. *Humanities & Social Sciences*. 2009. С. 97–98.
14. Шепітько С. В. Науковий віа академічний дискурс: питання типології. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Сер. : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. 2014. №1102. Вип. 77. С. 76–80.

15. Fairclough N. Language and power. London; New York: Longman, 1989. 259 p.
16. Hyland K. Academic discourse. *Continuum Companion to Discourse Analysis*. London: Continuum, 2011. P. 171–184.
17. Lindberg B. The Academic Lecture. A Genre in Between. URL : <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/LIRJ/article/view/1014/885/>. (Last accessed : 26.05.2020).
18. Patterson R., Weideman A. The typicality of academic discourse and its relevance for constructs of academic literacy. *Journal for Language Teaching*. 2013. Vol 47. No 1. P. 107–123.
19. Weideman A. Beyond expression. A systematic study of the foundations of linguistics. Grand Rapids : Paideia Press, 2009. 240 p.

Summary: *The article focuses on the issue of academic discourse as a linguistic and educational phenomenon. The information about theoretical approaches to its definition is collected and analysed. The author specifies the essence of the concept 'academic discourse' focusing on the categories, which show the distinct place of the academic discourse among the other types of discourse.*

Key words: *discourse, types of discourse, academic discourse.*

ХАРАКТЕРИСТИКА ІДЕОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ



Вікторія Кравченко

*Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Анотація. У статті розглянуто проблему ідеологічного впливу засобів масової комунікації. Виявлено особливості ролі та засоби ідеологічного впливу ЗМК у сфері англomовного політичного євроінтеграційного дискурсу.

Ключові слова: дискурс, політичний дискурс, засоби масової комунікації, ідеологічний вплив.

Суспільне призначення політичного дискурсу засобами масової комунікації (далі – ЗМК) полягає в тому, щоб спонукати адресатів до виконання “політично правильних” дій або надання “правильних” оцінок [1]. Інакше кажучи, мета політичного дискурсу – пробудити в адресата наміри, дати ґрунт для переконання й спонукати до дії [2, с. 104]. Тому можна визначити ефективність політичного дискурсу щодо ступеня досягнення цієї мети.

Сучасні дослідження в галузі мовленнєвого впливу представлені декількома напрямками (теорія аргументації, теорія мовленнєвого впливу, теорія мовленнєвих жанрів тощо). Нас цікавитимуть механізми одного з різновидів такого впливу – а саме ідеологічного впливу у тому вигляді, як ці механізми представлені у досліджуваному матеріалі.

Під ідеологічним впливом у загальному вигляді розуміють вплив на знання та наміри адресата, що здійснюється в потрібному для адресанта напрямку.

Термін «ідеологічний вплив» залишає без уточнення конкретний характер і спосіб впливу: буде це вплив на свідомість шляхом побудови раціональної аргументації (переконання), або вплив на свідомість через емоційну сферу, чи вплив на підсвідомість (сугестія), вплив за допомогою вербальних (мовленнєвий вплив) чи невербальних засобів [3].

Метою цього дослідження було виявити особливості ролі та засоби ідеологічного впливу ЗМК у сфері англomовного політичного євроінтеграційного дискурсу.

У лінгвістичному аспекті проблему ідеологічного впливу досліджували Р. Блакар, Д. Болінджер [4, с. 16], Х. Вайнріх, Д. Вільсон [5, с. 55], Дж. Лакофф і М. Джонсон, Р. Фоулер [6, с. 38], у російській лінгвістиці – А. М. Баранов, П. Б. Паршин [7, с. 34; 8, с. 100–143], М. В. Китайгородська й Н. Н. Розанова [9, с. 93–116] та інші.

Як уважають дослідники, ситуація ідеологічного впливу в сучасному світі практично завжди створюється за допомогою ЗМК. Ці засоби завжди були засобом впливу на читача, а відтак – на “громадську думку” та політичну ситуацію. Дослідники також проводять розрізнення між ситуацією ідеологічного впливу в тоталітарних та авторитарних суспільствах, з одного боку, і в демократичних суспільствах – з іншого. Зокрема вважається, що сучасні демократичні ЗМК не здійснюють прямого ідеологічного тиску на адресата, оскільки вони містять набір альтернатив [10, с. 127–129].

Важливий аспект дослідження комунікативного впливу полягає у визначенні типів комунікативних стратегій і тактик, які здійснюються за допомогою

дискурсивних засобів. Цей аспект є предметом розгляду у цій науковій розвідці.

Попередній розгляд матеріалу дослідження, аналіз метафоричних моделей цього дискурсу дозволив зробити висновок щодо його неконфліктності. У разі неконфліктного (кооперативного) спілкування його стратегію визначають пошуки “спільної мови”, тобто добір мовних засобів представлення реального стану речей, вибір тональності спілкування, формування сприятливої атмосфери взаємодії всіх учасників комунікації тощо [11, с. 248].

Кооперативна стратегія євроінтеграційного політичного дискурсу втілюється в інформативних діалогах (полілогах) – порадах, обміні думками, розповідях, повідомленнях тощо.

Для євроінтеграційного дискурсу є характерним здійснення об’єднувальної функції. Важливу роль в актуалізації цієї функції посідає тактика використання експліцитних маркерів – *знаків інтеграції*. Компонент «свої» стає смисловою домінантою знаків інтеграції.

Матеріал дослідження свідчить, що автори євроінтеграційного дискурсу прагнули створити позитивний образ концепту ЄВРОПА, майбутнє якого пов’язане з ідеальним суспільним устроєм; саме до цього майбутнього, твердять вони, слід рухатися європейському суспільству. Відповідна комунікативна тактика зводиться до пророкування позитивних наслідків єднання європейських держав: *“And Europe in the 21st century is what we make it, freed from the chains of history and united by a common future vision”*.

Використовується також тактика демонстрації позитивного майбутнього. У євроінтеграційному дискурсі спостерігаємо акцент на позитивному

майбутньому “Europe’s future based on keeping the peace, upholding social justice, freedom, citizen’s rights”. Усі негативні сторони майбутнього не обговорюються. Другий член опозиції «Минуле» – «Майбутнє» представлений у досліджуваному дискурсі за допомогою таких слів, які мають позитивну семантику: *stable and lasting peace, democracy, better Europe, social justice, freedom, better life*.

Крім того, до особливо ефективних з погляду прагматичного впливу знаків інтеграції дослідники зараховують заголовки, девізи, програмні заяви та лозунги, інтенція яких полягає в об’єднанні та згуртуванні навколо спільної ідеї. В інтеграційних висловлюваннях особливе значення має експліцитна констатація єдності за допомогою особових та присвійних займенників, наприклад: “Our New Europe is Born”; “The Bridge of Unity”; “Tomas Sedlacek – European Europe now means "Us" not "Them"”.

Також слід відзначити, що в найменуванні Європи присутні номінації, які експліцитно або імпліцитно висловлюють ідею єдності, об’єднання, наприклад: *Common Europe, One Europe, United Europe, Union, Whole Europe*.

У найбільш експліцитній формі функція інтеграції реалізується в досліджуваному дискурсі в тактиці закликів до єднання: “Lets unite...”. Стратегія заклику до єднання побудована на ідеї європейської ідентичності, як умови успішного рішення проблем, що стоять перед Європою. Підтримка національної єдності та ідентичності – одна з постійних тем євроінтеграційного дискурсу, наприклад: “The emphasis this time will be on intercultural and inter-religious dialogue in Europe, on history's role in shaping identity,

and on ways of promoting a shared and yet multiple identity in Europe".

Ще одним засобом прагматичного впливу в межах кооперативної стратегії є апеляція до позитивних подій в історії Європи. У цьому випадку ми маємо орієнтацію не на майбутнє, а на минуле. Характерно однак, що ключовим об'єднувальним символом стає подія з недавнього минулого – це падіння Берлінського муру в 1989 році (“the collapse of Berlin Wall”), яке пов’язують із трансформацією політичної структури Європи, тобто початком євроінтеграції. Цей приклад цікавий тим, що для позначення позитивної події вживається лексема з негативно-оцінним значенням – *collapse*. Однак коли ці негативні конотації накладаються на негативні конотації, пов’язані з номінацією “Berlin Wall” як символу холодної війни, унаслідок цього з’являється позитивно забарвлене позначення, пов’язане з об’єднанням Європи.

Сам порядок комунікативних ролей та спрямованість ілюкції відводить одному з учасників комунікації провідну роль *прескриптора*, який диктує та спрямовує поведінку адресата. Ідеологія, яку застосовують у євроінтеграційному дискурсі, допомагає тим, хто має владу, керувати *безконфліктно*. Це ще раз засвідчує істинність нашого висновку, що для євроінтеграційного дискурсу не характерна конфліктність. Матеріал досліджуваного дискурсу переконує, що в разі неконфліктного спілкування його характерною стратегією стають пошуки “спільної мови”, тобто основ діалогічного співробітництва, під якими розуміється добір мовних засобів представлення реального стану речей, вибір тональності спілкування (емоційно-аксіологічної й змістовно-інформативної

організації мовного матеріалу, за допомогою якої адресат формує повідомлення з метою вплинути на свідомість представників європейської спільноти), формування сприятливої атмосфери взаємодії всіх учасників комунікації з питань євроінтеграції тощо.

Література

1. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. *Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования*. М. : ИНИОН РАН, 2002. С. 32–43.
2. Bayley P. Live Oratory in the Television Age: The Language of Formal Speeches. *Campaign language: Language, image, myth in the U. S. presidential elections 1984*. Bologna : Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1985. P. 77–174.
3. Пирогова Ю. К. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации. URL : http://www.dialog-21.ru/Archive/2001/volume1/1_31.htm – 2014. (Last accessed : 20.05.2020).
4. Язык и моделирование социального взаимодействия: переводы с англ., фр. и нем. / сост. В. М. Сергеева, П. Б. Паршина; под ред. В. В. Петрова. М. : Прогресс, 1987. 464 с.
5. Wilson J. Politically Speaking: the Pragmatic Analysis of Political Language. Cambridge (Mass.) : Basil Blackwell, 1990. 203 p.
6. Fowler R. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. L. : Routledge, 1991. 254 p.
7. Баранов А. Н., Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. М. : Знание, 1991. 64 с.
8. Баранов А. Н., Паршин П. Б. Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание. *Роль языка в средствах массовой коммуникации*. М. : Наука, 1986. С. 100–143.

9. Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. «Свое» – «Чужое» в коммуникативном пространстве митинга. *Русистика сегодня*. № 1. М. : Ин-т рус.яз. РАН, 1995. С. 93–116.
10. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования* : уч. пособие / отв. ред. М. Н. Володина. М. : Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. С. 116–133.
11. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М. : ИТДГК “Гнозис”, 2004. 326 с.

***Abstract.** The article focuses on the issue of the ideological influence of mass media. The impact, the peculiar features, the role and means of ideological influence of mass media in the context of the English-language political European integration discourse is discussed.*

***Key words:** discourse, political discourse, mass media, ideological analysis.*

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE TARGET FOREIGN LANGUAGE CLASSES



***Larisa Maksimuk, Lilia Levonyuk**
Brest State A. S. Pushkin University
Brest, Belarus*

***Анотація:** У статті розглянуто проблему компетентнісного підходу до освіти сьогодні та її основні принципи, визначено цілісну структуру та зміст комунікативної мовної компетенції, обґрунтовано вибір ключових компетентностей, необхідних кожному, та функціонально орієнтовані компетенції, які у своїй єдності*

обумовлюють успішну адаптацію та самореалізацію молодого спеціаліста у сучасному швидко мінливому світі.

Ключові слова: *компетентність, міжкультурні та комунікативні компетенції, міжкультурна складова, чотири основні навички, комунікативна методологія, підхід, орієнтований на навчання.*

In today's world education has been distinguished as the investment in the development of the society. The governments and the wide public are concerned about adequacy of quality of education and professional training as well as economic and social efficiency of the means invested in education. The matter of educational contents corresponding to future demands has become a vital issue in educational reforms all over the world. The significance of flexibility, adaptability, mobility, creativity of education and life-long learning in the global, changing world is the focal point of modern national and international discussions concerning higher education and vocational training. Thus the problem of professionally orientated communicative language competence development acquires a special meaning [5, p. 22].

The essential contribution to the theoretical analysis of the concept competence with reference to young specialists in conditions of a contemporary competitive market, was made by such scientists and researchers as D. Hymes, C. Bremer and K. Kohl, D. Rychen and L. Salganik, F. Weinert, R. Nunn, I. Tiĭla, V. Bolotov, S. Shishov, A. Novikov, I. Zimnyaya, B. Elkonin, and others.

In a number of works the concept competence is defined as a contents component of intellectual and personal ability of an individual to practical activities in the form of knowledge, skills and aptitudes [11, p. 4]. S. Shishov considers the category of competence as a general ability

based on knowledge, values, aptitudes, enabling to establish relationship between knowledge and situation, to reveal a procedure suitable for a problem. I. Tillä defines competence as an individual combination of abilities and experiences stipulated by opportunities to gain the former [8, p. 83]. According to F. Weinert, in the light of terminological and conceptual disorder connected with the concepts competence, skill, professionalism and so on, it is necessary to develop an explicit definition of the concept competence. F. Weinert tries to show a link between a psychological and pedagogical concept, on the one hand, and a sociological one on the other. He defines competence as a “slightly specialized system of aptitudes, abilities or skills necessary for achievement of a specific goal. It can concern both the individual abilities and the distribution of abilities within a social group or establishment” [10, p. 94].

On the international level, the work in the field of competences began in 1990 under the aegis of the Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) with the International interdisciplinary programme DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations). DeSeCo defines competence as a “system of internal mental structures and abilities assuming mobilization of knowledge, cognitive skills, practical skills, and also social and behavioral components such as attitudes, emotions, values and ethics, motivations for successful realization of activity in a particular context” [2, p. 419].

In our opinion, Higher education institutions as social institutes should prepare a graduate for life. And life as a circuit of consecutive objectives and responsible choices does not imply only academic knowledge. A. Rean and N. Bordovskaya (2000) argue that development of a person

as a subject of activity necessarily includes the factors which form a socially-mature person: development of intelligence; development of positive thinking and positive attitude; development of autonomy and responsibility; development of motivation leading to self-development, self-realization.

Educational results are demonstrated by students (graduates) knowledge, skills and abilities after the accomplishment of an educational process, which can be expressed by means of competence.

It goes without saying that competence is not a static characteristic. Since it is inseparably connected with socialization – communication and joint activities of people, the process of its development goes on during the whole life as life-long learning and self-education, as aspiration to self-development and self-realization. Professional successes, achievement of professional blossoming as well as professional longevity have already been confirmed by lots of experimental data [7, p. 11].

The last five decades have witnessed vast changes in our understanding of how languages are learnt, and subsequently taught. Empirical results from linguistics, psycholinguistics, cognitive psychology and sociolinguistics have better established the complex nature of language learning: it has become evident that linguistic, psychological and sociocultural factors play a key role in this process. Furthermore, these results have also shown that communication is a pivotal point in language learning and that the degree of success achieved in this process depends much on how meaning is negotiated in communication. This concept of language learning explains the emergence of communicative approaches to a foreign teaching over the last decades, whose pedagogical goal is to

develop learners' communicative competence, i.e., the ability to use the linguistic system in an effective and appropriate way in their future professional activity.

However, the implementation of a communicative methodology is not an easy task. In fact, it represents a challenge to language practitioners since it requires an understanding of the complex and integrated nature of the theoretical concept of communicative competence.

The term communicative competence was coined by D. Hymes (1972), who defined it as the knowledge of both rules of grammar and rules of language use appropriate to a given context. His work clearly demonstrated a shift of emphasis among linguists, away from the study of language as a system in isolation, a focus seen in the work of N. Chomsky (1965), towards the study of language as communication.

Into scientific use of linguodidactics the term of communicative competence was introduced by scientist M. Vyatyutnev. He suggested to assume communicative competence "as a choice and implementation of programs of speech behavior depending on the ability of a person to be guided in different communicative situations; ability to classify situations depending on the subject, tasks, communicative sets arising beforehand and also during the conversation in the course of adaptation" [3, p. 113]. Specifying the essence of communicative competence, N. Gez (1985) gives the following definition: ability of coherent use of the language in various socially determined situations.

The widely cited model by M. Canale and M. Swain (1980), later expanded by M. Canale (1983), includes four competencies under the heading of communicative competence: grammatical competence (i. e. knowledge of the language code); sociolinguistic competence (i. e.

knowledge of the sociocultural rules of use in a particular context); strategic competence (i. e. knowledge of how to use communication strategies to handle breakdowns in communication) and discourse competence (i. e. knowledge of achieving coherence and cohesion in a spoken or written text). Pragmatic competence is essentially included in this model under sociolinguistic competence, which M. Canale and M. Swain (1980) described as “sociocultural rules of use” [4, p. 302].

However, it was not until L. Bachman that pragmatic competence came to be regarded as one of the main components of communicative competence. L. Bachman’s (1990) model of communicative language ability included three elements, namely language competence, strategic competence and physiological mechanisms [1, p. 23].

Language competence comprises two further components: organizational and pragmatic competence. On the one hand, organisational competence consists of grammatical and textual competence, thereby paralleling M. Canale’s (1983) discourse competence. On the other hand, pragmatic competence consists of illocutionary competence and sociolinguistic competence, the former referring to knowledge of speech acts and language functions and the latter referring to the knowledge of how to use language functions appropriately in a given context. This distinction between these two sub-competencies echoes G. Leech’s (1983) and J. Thomas’s (1983) division of pragmatics into pragmalinguistics, which has been defined as “the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions”, and sociopragmatics, which has been defined as “the sociological interface of pragmatics”.

Apart from language competence, the model also includes strategic competence and physiological mechanisms. The former refers to the mental capacity to implement language competence appropriately in the situation in which communication takes place, whereas the latter refers to the neurological and psychological processes that are involved in language use. The most notable advance on M. Canale's (1983) model is that L. Bachman's (1990) model identifies pragmatic competence as a main component of the construct of communicative competence that is coordinated with grammatical and textual competence rather than being subordinated to it and interacting with the organisational competence in many ways [4, p. 304].

The framework of communicative competence presented by E. Uso-Juan and F. Martinez-Flor includes five components: discourse, linguistic, pragmatic, intercultural competence and strategic [9, p. 26].

Discourse competence is defined as the selection and sequencing of utterance or sentences to achieve a cohesive and coherent spoken or written text given a particular purpose and situational context. Linguistic competence refers to all the elements of the linguistic system, such as aspects concerning phonology, grammar and vocabulary which are needed to interpret or produce a spoken or written text. Pragmatic competence concerns the knowledge of the function or illocutionary force implied in the utterance that is intended to be understood or produced, as well as the contextual factors that affect its appropriacy. Cross-cultural competence refers to the knowledge of how to interpret and produce a spoken or written piece of discourse within a particular sociocultural context. Therefore, it involves knowledge of cultural factors such as the rules of behavior that exist in the target language community as well as cross-cultural awareness, including

differences and similarities in cross-cultural communication. Finally, strategic competence is conceptualized as knowledge of both learning and communication strategies.

In our opinion, cross-cultural and communicative competences contain a key aspect as linguistic and cultural orientation of functionally substantial vector of competences. Within the meaning of component structure cross-cultural and communicative competences, in terms of basic theoretical principles cognitive-linguistic and cultural methodology, we consider it's fair to point out cross-cultural communicative competence as an independent competence. The structure of cross-cultural communicative competence that we assumed is presented by the following sub-competences reflecting the training system, forming cross-cultural competence-based level of linguistic skills: social sub-competence, cognitive sub-competence, socio-cultural sub-competence, conceptual sub-competence, learner-centered sub-competence, communicative sub-competence, linguistic and cultural sub-competence.

We also think that linguistic and cultural sub-competence forms personal conceptualization of the world on the basis of a peculiar culture, as linguistic and cultural reflection of national language, consciousness and mentality, which puts the ground for “reconceptualisation” [6, p. 125]. That is why, while teaching foreign languages it is also useful to use students’ native country cultural material study. In this case it is understood as a cultural study focused on tasks and requirements of learning a foreign language [6, p. 130].

From our point of view, communicative competence approach emphasizes the importance of the four main language skills teaching – listening, speaking, reading, writing – since they are viewed as the manifestations of

interpreting and producing a spoken or written piece of discourse. So taking the cross-cultural component as the point of departure, a variety of activities in the four language skills are presented for teaching learners cross-cultural communicative competence.

In trying to develop learners' overall communicative competence in the target foreign language through the four language skills, we have decided to focus particularly on the cross-cultural communicative competence. The process of teaching this competence can be organized around three main stages: explanation, collection and implementation.

In the first stage, explanation, the teacher explains to learners the concept of intercultural competence in order to make them aware of the importance of paying attention to the culture of the target foreign language. Once the concept has been introduced, learners are told they are to explore the culture of the target language and they are presented with a list of key areas that offer the possibility for developing intercultural competence, including Family, Education, Law and Order or Power and Politics among others.

In the second stage, collection, learners are given the task to gather material outside the classroom in relation with the cultural topics they have agreed to work with in the first stage. Learners are recommended to collect material from a variety of sources including photocopied information from different printed materials, photo-documentaries, pictures, video or DVD scenes, recorded material like interviews with native speakers, excerpts from the internet and the like. The good thing of this activity is that learners' cultural awareness is further increased through having to question themselves what is culturally representative of the given topic.

In the third stage of implementation, learners work with a variety of activities that require their use of the four skills (i.e., listening, speaking, reading and writing) in order to develop their overall communicative competence, and promote their cross-cultural awareness and understanding.

As for the development of listening skills, activities such as video-taped cultural dialogues, audio- or video-taped cultural misunderstandings and taped-recorded interviews with native speakers, among many others, could promote this type of skills with a special emphasis on the intercultural competence.

What concerns speaking skills, in our opinion activity formats such as face-to-face tandem learning, making up questions to a native speaker or role-playing, among others, may develop speaking skills with a particular emphasis on the intercultural component.

A variety of activities may be used in the language class to develop reading skills with a focus on the intercultural component. We can mention a few, including critical reading, cultural bump activities, activities that focus on written genres or cultural extensive reading, among others.

And finally activities such as tandem e-mail learning, designing stories and story continuation, among others, may develop writing skills with a particular emphasis on the intercultural component.

To our mind, cross-cultural communicative competence involves the following major abilities:

- to read and understand simple, authentic texts (understanding the main idea together with a full comprehension);
- to communicate orally in standard situations, such as professional, educational, cultural;

- briefly introduce oneself, describe environment, retell, express opinion;
- to express some information in the written form (e.g. letter of invitation, business letter).

This is the minimum level of communicative competence of the state educational standard for foreign languages.

In Belarus in the course of foreign language teaching at Higher education establishments the following competency-based technologies are successfully used: project-based learning; developing critical thinking through reading and writing; debates method, sometimes called Socratic method; game technology (language games, role-playing, dramatization); problem-solving discussions; interactive teaching technology (in pairs, in small groups); scenario- and context-based technology; module technology.

If we take the teaching goal (ability to communicate in foreign languages with a focus on intercultural component) as a basis, the categories of the traditional language description (grammar, vocabulary, pronunciation, spelling, etc.) will be insufficient. The functional aspect of the language system is of higher priority. For example:

- realization strategy (what, how much and with what reason should one realize or understand?);
- speech intentions (assessment of speech situation and selection of language means);
- types of texts (what types of texts are characteristic for understanding?);
- non-language means (gestures, facial expression, accents and intonations as “bearing some meaning”).

In Belarus teaching of foreign languages as a means of international communication is of great tendency. It can be reached by the virtue of:

- formation and development of basic communicative abilities in the main types of speech activity;
- implementation of communicative-speech skills within foreign-language environment of the countries of a target foreign language (in the frame of studying themes and situations);
- improvement of all components of a foreign-language communicative competence;
- sociocultural development of students in the context of European and world culture by means of cross-cultural, cultural and linguocultural material.

According to the conception of developing educational system of Belarus on modern lines, such issues as cross-cultural communicative teaching of foreign languages, which are oriented to reach practical effects, are of crucial importance. All branches of professional state education standard involve a foreign subject, which aims to form and develop communicative competence of an expert.

Future professional is a graduate, who extensively has a hand in vocational training in a foreign language which covers the spheres of science, technology, production and education. Mastering communicative competence and cross-cultural awareness means for the student not just having a better command of language, but breaking of communicative and cultural barriers. The achievement of language competence helps to realize personal and business contacts in order to satisfy professional necessities, self-education and self-improvement.

In modern methodology there is no universal method of teaching a foreign language. Thus, it is necessary to combine various techniques depending on the purposes, conditions of training and other factors. The preference is given to the

learner-centered approach, which stimulate creative activity and increase motivation to foreign language learning.

We can judge about the efficiency, effectiveness and success of the educational process only by the final result, by students' level of achievement. If one of the individual results is falling behind, it will pull backwards the success of the whole group and, eventually, show a lower functional level of the learning system. But the educational process is distinguished by its functional mobility and flexibility, which allows at any time to introduce a regulating factor by changing any functional element of the process. Comparing a predetermined purposeful result with an actual interim result, the system can rearrange its activities at any stage, at any time to amend individual intermediate deflections or deviations to avoid the destruction of the whole system.

References

1. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press. 1990. 420 p.
2. Education – Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Key Competencies for the Knowledge Society. *Proceedings of the DeSeCo Symposium*. Stuttgart 2002. P. 417–423.
3. Elkonin B. D. Modern approach to competitionally oriented education, Rural environment. *Education. Personality*, Moscow : Intor. 2001. P. 112–116.
4. Halász G., Michel A. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*. Vol. 46, No. 3, Strasbourg 2011. P. 289–306.
5. Jonnaert Ph., Barrette J., Masciotra D. Revising the Concept of Competence as an Organizing Principle for Programs of Study: From Competence to Competent Action. Geneva: International Bureau of Education, IBE/UNESCO. 2005. – 38 p.
6. Kunanbayeva S. S. Theory and practice of modern foreign language education. Almata. 2010. 344 p.

7. Rychen D. S., Salganik L. H. Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen Germany: Hogrefe & Huber. 2001. 20 p.
8. Tiļļa I. System of organization of sociocultural learning. Riga : RaKa 2005. 215 p.
9. Ury-Juan E., Martínez-Flor A. Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. Berlin: Mouton de Gruyter. 2006. 125 p.
10. Weinert F. E. Concept of Competence: A conceptual clarification, In: Defining and Selecting Key Competencies, Göttingen. Germany : Hogrefe & Huber. 2001. P. 70–101.
11. Zimnyaya I. A. Key Competences – New Paradigm of Education Result. *The Higher Education Today*, Vol. 5, Moscow 2003. P. 3–10.

***Summary.** The article deals with the problem of competence-based approach to education today and its underlying principles, identifies and defines integral structure and contents of the communicative language competence, substantiates the choice of the key competences necessary for everyone, and function orientated competences, which in their unity stipulate the successful adaptation and self-realization of a young specialist in the modern fast changing world. In the article particular attention is paid to the development of cross-cultural communicative competence.*

***Key words:** competence, cross-cultural and communicative competences, intercultural component, four basic skills, communicative methodology, learner-centered approach.*

**ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ
ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У
НЕПРОФІЛЬНИХ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**



Петрушова Наталія

*Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Ключові слова: *текст, читання, професійно орієнтоване навчання, професійно орієнтовані тексти.*

Анотація. *У статті досліджується проблема використання професійно орієнтованих текстів під час навчання іноземним мовам не за фахом у вищих навчальних закладах. Автор роботи детально аналізує специфіку походження такого засобу навчання, особливості використання у навчальному процесі та доводить важливість використання професійно орієнтованих автентичних текстів саме під час вивчення іноземних мов.*

Соціально-економічний розвиток нашої держави, процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства визначили принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Сьогодні галузі потрібні фахівці, які могли б працювати самостійно і творчо, генеруючи свіжі ідеї та пропозиції, демонструючи при цьому готовність успішно реалізовувати їх в умовах конкуренції. Отже, зростають вимоги до особистісних та професійно значущих якостей фахівця, що відображають професійну компетентність, забезпечують конкуренто-

спроможність на ринку праці, сприяють професійній самореалізації та кар'єрному зростанню.

Одним із напрямків модернізації сучасної вищої школи є впровадження компетентнісного підходу, націленого на забезпечення студента не тільки теоретичними знаннями, але й досвідом для вирішення практичних завдань. Нагальною є потреба переглянути підходи до процесу навчання взагалі та до вивчення іноземної мови зокрема. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою є запорукою успіху, майбутньої вдалої кар'єри студента, професійною необхідністю.

Специфіка дисципліни «Іноземна мова» полягає у багатоплановості та множинності отриманих результатів навчання. Як навчальна дисципліна, іноземна мова є і засобом, і метою навчання, адже учні, оволодівши елементарним рівнем говоріння, аудіювання та письма, які до певного часу є метою навчання, у подальшому використовують ці навички для засвоєння більш складної ґрунтовної бази знань, тобто вони стають засобами навчання. Значення іноземної мови у соціально-культурному пізнавальному плані – неосяжне, оскільки мова є не тільки засобом формування, існування та вираження думок про навколишній світ, але й засобом вивчення культури, історії, традицій, побуту країни, мова якої вивчається. Л. С. Виготський писав [3], що оволодіння іноземною мовою відбувається за протилежним вектором від розвитку рідної мови, адже рідну мову ми засвоюємо несвідомо, а іноземну мову – чітко усвідомлюючи необхідність. Тут доречно додати, що іноземну мову неможливо вивчати без знання фонетики, граматики, стилістики рідної мови, адже навчання будь-якої мови починається з перекладу та

роз'яснень саме рідною мовою. Вивчення іноземних мов у даному випадку допомагає краще зрозуміти закони, за допомогою яких будується і діє рідна мова, та навчитися ними оперувати, будуючи процес комунікації.

Головна ж мета вивчення іноземної мови – це оволодіння мовленнєвою діяльністю на рівні, достатньому для вільної побудови комунікації у будь-якій сфері діяльності. Якщо говорити про немовні вищі навчальні заклади, то метою навчання іноземних мов є досягнення рівня знань, достатнього для практичного використання у майбутній професійній діяльності. У даному випадку іноземна мова може стати не лише об'єктом засвоєння, але й засобом розвитку професійних навичок, оскільки передбачає вивчення професійної термінології, читання та переклад літератури за фахом, спілкування в межах професійної тематики. Відповідно до цього, можливо визначити необхідність «професійно орієнтованого» підходу до навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах, дослідження якого і є метою нашої роботи.

Професійно орієнтоване навчання іноземним мовам – це навчання, в центрі якого є «потреби студентів у вивченні іноземної мови з орієнтацією на особливості майбутньої професії, спеціальності» [12, с. 5]. Такий підхід передбачає поєднання процесу вивчення іноземної мови з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни, мова якої вивчається, та здобутті професійно-орієнтованих знань. Розглядаючи іноземну мову як засіб формування професійної спрямованості майбутнього фахівця, як визначає В. Теляшенко, під час вивчення професійно орієнтованого мовного матеріалу встановлюється «двосторонній зв'язок між намаганням студента отримати

спеціальні знання зі своєї майбутньої професії та успішністю оволодіння мовою» [18, с. 79]. Виходячи з цього, дисципліна «Іноземна мова» потребує інтеграції з профільюючими предметами, викладач повинен будувати процес навчання майбутнього спеціаліста на основі міжпредметних зв'язків, постійно поліпшуючи власні знання у необхідній галузі. Професійно-орієнтоване навчання іноземним мовам передбачає орієнтування студентів на останні досягнення у сфері їх майбутнього фаху, що накладає на викладача обов'язок вільно володіти інформацією з теми, постійно вдосконалювати свої знання для встановлення успішної педагогічної та професійної комунікації.

Питання впливу іноземної мови на розвиток особистості майбутнього фахівця намагалися розглянути з різних сторін: професійне становлення та розвиток особистості як цілісний процес досліджували О. Асмолов, А. Маркова, Е. Зеєр, П. Косенко, Н. Мукан. Організацію сприятливого для професійного та особистісного розвитку освітнього середовища вивчали М. Максюта, О. Дубасенюк, І. Дичківська, Т. Франчук. Більшість же сучасних науковців стверджує, що особистість викладача впливає на професійний розвиток студента понад усе (Т. Дуткевич, К. Абульханова-Славська, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, Г. Філіппова). Висвітлення проблем професійно-орієнтованого навчання іноземних мов знаходимо у працях таких зарубіжних учених як Е. Бревстер, Х. Гедерер, С. Джекобсон, В. Кохонен, Р. Лампола, А. Лунд, М. Макош, Б. Моро, Б. Рюшоф, К. Стенберг. Окремим аспектам присвячені дослідження вітчизняних учених, зокрема Л. Кнодель, О. Коваленко,

А. Корнілової, О. Кузнєцової, О. Першукової, А. Пертук, І. Шестопалової.

Вибираючи форми підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, викладачу необхідно знайти ті, що допоможуть найповніше ознайомити учасників навчального процесу з вимогами, до рівня загальної і спеціальної підготовки майбутнього фахівця, рівня розвитку його особистісних і професійних якостей. Як зазначає С. О. Сисоєва, «... молода людина тільки тоді може повноцінно здобути професійну освіту, коли вона знає, що набуті знання стануть основою її професійного становлення, успіху в житті, засобом соціального захисту, тим підґрунтям, яке дозволить знайти своє місце в суспільстві, дійсно творити своє життя, самоутверджуватися і самореалізовуватися у ньому» [14, с. 13].

Професійно орієнтоване навчання іноземної мови є пріоритетним напрямком у вищій освіті. Існує нагальна необхідність по-новому поглянути на процес викладання взагалі і на навчання іноземної мови зокрема. Розглядаючи іноземну мову як засіб формування фахової спрямованості майбутнього фахівця, Н. Д. Гальскова зазначає, що «при вивченні професійно-орієнтованого мовного матеріалу встановлюється двосторонній зв'язок між прагненням студента здобути спеціальні знання і успішністю оволодіння мовою» [4, с. 4]. Іноземна мова, на думку автора, є ефективним засобом професійної та соціальної орієнтації в немовному вищому навчальному закладі. Учена вважає, що для реалізації даного потенціалу необхідне дотримання наступних умов: чітке формулювання цілей іншомовної мовленнєвої діяльності, соціальна і професійна спрямованість цієї

діяльності, задоволеність студентів при вирішенні приватних завдань, формування в студентів умінь творчо підходити до вирішення приватних завдань, сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі [4].

Значний внесок у теорію викладання іноземної мови у професійному орієнтованому контексті вніс П. І. Образцов. Група дослідників під його керівництвом визначила принцип професійної спрямованості навчального матеріалу під час навчання іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі. На їхню думку, вивчення іноземної мови повинно бути засобом досягнення підвищення рівня освіченості, ерудиції в рамках своєї спеціальності. Потрібно враховувати специфіку профільюючих предметів, має проводитись робота за наступними напрямками: робота над спеціальними текстами, вивчення спеціальних тем для розвитку усного мовлення, вивчення словника-мінімуму до відповідної спеціальності, створення викладачами посібників для активізації граматичного та лексичного матеріалу [11].

Втім, професійно орієнтоване навчання іноземним мовам у немовних вищих навчальних закладах не повинне відбуватися лише у вигляді вивчення «мови за фахом». Суть професійно орієнтованого навчання іноземним мовам полягає в інтеграції з дисциплінами спеціальності з метою отримання професійних знань та формування професійно важливих рис характеру особистості [13, с. 316]. Іноземна мова в такому випадку є засобом підвищення професійної компетентності та особистісного професійного розвитку студентів і необхідною умовою для успішної професійної діяльності майбутніх спеціалістів, які зможуть встановлювати та

підтримувати ділові контакти з іншомовними партнерами, вивчати набутки світового значення у галузі, мати можливість подорожувати за професійною необхідністю.

Як визначає Л. В. Ломакіна, «основою курсу іноземної мови при професійно-орієнтованому навчанні стають автентичні тексти, сформовані за тематичним принципом. Їх супроводжує система вправ, що спрямована на розвиток необхідних для цього навичок і вмінь» [9]. Читання автентичних текстів за спеціальністю є засобом забезпечення збагачення словникового запасу у професійній області, що відповідно є першим напрямком у роботі з розвитку мовлення. За Н. Д. Гальсковою, під автентичними потрібно розуміти «тексти, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто оригінальні тексти, які створюються для реальних умов, а не для навчальних ситуацій» [4, с. 79]. Автентичний текст є одним із ефективних шляхів формування іншомовної особистості студента на заняттях з іноземної мови, оскільки у Рекомендаціях Ради Європи зазначено, що автентичний текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані [5, с. 93]. Автентичні тексти сприяють ефективному оволодінню іноземної мови та формуванню іншомовної особистості, є одним із видів навчальних матеріалів, оскільки автентичність запропонованих текстів забезпечує природність їх лексичного наповнення, оригінальність слово використання.

Професійно орієнтовані тексти є джерелом збагачення словникового запасу студентів, прикладом

використання термінологічної лексики в контексті, який допомагає конкретизувати значення слів та словосполучень, пояснити випадки їх вживання відповідно до встановлених мовних норм і стандартів. Крім того, читання є дуже важливою навичкою для студента, яка «забезпечує йому доступ до подальшого вдосконалення мови та для продовження особистої освіти» [20, с. 200]. За Г. В. Барабановою, особливістю викладання іноземної мови за професійним спрямуванням є у фаховому контексті обраної спеціальності, основним завданням якої є «оволодіння знаннями фахової терміносистеми і набуття умінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у виробничих ситуаціях» [1, с. 25].

Якщо говорити про іншомовний текст, то як витвір мовленнєвого процесу та одиниця комунікації, у писемній формі він є продуктом діяльності мовця та має певний соціокультурний зміст. Найбільш повним на нашу думку є наступне визначення тексту: «Текст – це закінчене мовленнєве утворення, змістова, структурно-граматична єдність, що об'єктивована в усній або писемній формі характеризуються замкнутістю, зв'язністю, різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку і має певну прагматичну настанову» [16, с. 62–63]. Визначення терміна «текст», що відображало б усю його багатоаспектність і водночас було вичерпним, ще й досі не існує, оскільки дослідники найчастіше актуалізують якусь одну ознаку тексту, важливу у контексті дослідження. Але усі науковці погоджуються, що текст є основною одиницею мовленнєво-

професійної діяльності, а отже, іншомовний текст є значним засобом вивчення іноземної мови у професійному аспекті.

Щодо самого процесу читання, то він є складним, багатокомпонентним, оскільки для розуміння та аналізу інформації в тексті студент повинен застосовувати знання з граматики іноземної мови, вміти визначити тематику, використовувати навички осмислення незрозумілих частин тексту через контекст, тощо. Читання як вид діяльності завжди має на меті розуміння тексту, а очікуваний результат визначає як кількість отриманої з тексту інформації, так і її характер. Слушним є твердження Н. Г. Мойсеєнко, Л. В. Сізової [10, с. 198], які зазначають, що «під читанням ми розуміємо процес рецесії графічно зафіксованого тексту, результатом якої є створення смислів, зумовлених лінгвістичною та екстралінгвістичною компетенціями особистості. Для того, щоб процес читання був результативним, читач повинен адекватно інтерпретувати смисли, закодовані в тексті автором, для цього повинні збігатися їх лінгвістична та екстралінгвістична компетенції, що виявляються в зазначеному відрізку мовлення» [10, с. 198–206]. Сучасне трактування процесу читання передбачає його зв'язок із рецептивними стратегіями. Так, У. Грейб визначає читання як активний процес розуміння, під час якого студентів потрібно навчити ефективних читацьких стратегій [19, с. 377]. Завданням роботи з фаховим текстом є отримання інформації з тексту в об'ємі, необхідному для вирішення конкретного мовного або комунікативного завдання. І, залежно від конкретної ситуації і від виду читання,

«точність і повнота отриманої інформації можуть розрізнятися» [2, с. 56].

Текст, на думку О. Кубрякової, є твором, який всією своєю архітектонікою й організацією, всіма використаними у ньому мовними засобами, має забезпечити в адресата формування його ментальної моделі. Предметний зміст тексту, «сприйнятий і зрозумілий адекватно, повно і точно, є тим, заради чого читач вступає в опосередковане вербальне спілкування з авторами професійно орієнтованих текстів» [6, с. 25]. Читання текстів професійного спрямування дійсно сприяє формування навичок усного та писемного мовлення, що є невід'ємними складовими комунікативної компетентності.

Як зазначає О. А. Рошупкина, професійно-орієнтований текст – це «комунікативна одиниця, призначена для формування конкретних умінь і навичок студентів на певному етапі навчання. Текст є структурно-семантичною функціонально зумовленою єдністю речень, організованою з дидактичною метою в смисло-змістовному, мовному і композиційному відношеннях, що містить професійно-значущу для студента інформацію» [15, с. 72]. Подібні навчальні тексти можна зустріти як у підручниках, посібниках, так і у вигляді науково-популярної літератури, що може бути використана у якості текстів для домашнього читання. Головним на етапі відбору даних навчальних матеріалів є їх відповідність комунікативним запитам студентів, професійна значущість, актуальність проблематики, інформаційна насиченість та новизна, автентичність і доступність, відповідність рівню володіння студентами іноземною мовою.

Формування у студентів текстової комунікативної компетенції, що включає в себе знання, уміння і навички, які забезпечують текстову діяльність читачів (когнітивну обробку, розуміння й інтерпретацію автентичних професійно-орієнтованих текстів різних структурно-мовленнєвих типів, властивих даному регістру), їх гнучкість, вміння користуватися своїми мовленнєвими та мовними навичками. За Г. Барабановою, професійно орієнтоване читання – це «складна мовленнєва діяльність, обумовлена професійними інформаційними можливостями і потребами» [1, с. 70–71]. Особистісно-орієнтований підхід до вивчення іноземних мов може виступати найважливішим фактором становлення вільної творчої особистості, яка володіє усіма професійними навичками завдяки значному потенціалу іноземної мови як дисципліни, заснованої на спілкуванні, і такої, що розвиває рефлексивність мислення, професійну культуру й самосвідомість, загальну компетентність майбутніх фахівців. Мотивацією при оволодінні іноземною мовою насамперед служить професійна потреба студента, який готується стати висококваліфікованим фахівцем зі знанням іноземної мови. Тому однією з головних особливостей іноземної мови для немовних спеціальностей повинен бути професійно орієнтований характер, відображений у навчальній меті і змісті навчання.

Фахові тексти, на думку багатьох дослідників, задовольняють інформаційно-пізнавальні потреби студентів, служать опорою для стимулювання навчальної мовленнєвої взаємодії студентів на професійну тематику та доповнюють їх знання з фаху [17]. Тексти фахового спрямування є джерелом для розширення фахового термінологічного словника,

предметом читання та обговорення на заняттях, основою для використання в ситуаціях мовлення, для аудіювання, тобто для цілеспрямованої і продуктивної мовленнєвої діяльності студентів.

Дослідники та методисти надають читанню професійно-орієнтованих текстів виняткового значення. Цей вид роботи є найдоступнішим методом вивчення мови, який також сприяє засвоєнню інших аспектів мови [7]. К. Ф. Кусько вважає, що «текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовнопрофесійної майстерності» [8, с. 17].

На думку Г. В. Барабанової, з якою ми погоджуємося, основними завданнями, що стоять перед студентами в процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на заняттях з іноземної мови, є: 1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановується студентами в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану; 2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [1, с. 76]. Проте, під час навчання професійно орієнтованому читанню студентів непрофільних спеціальностей виявляються слабкі базові знання багатьох з них, зокрема в читанні (відсутність фонетичної компетенції) та під час перекладу текстів (відсутність лексичних навичок), і вони не можуть працювати з іншомовними джерелами під час занять. Саме тому, під час навчання іноземної мови студентів непрофільних факультетів, доцільним є в перший рік вивчати дисципліну «Іноземна мова», а далі – «Іноземну мову за професійним спрямуванням», що й передбачено навчальними програмами більшості університетів нашої країни. Викладач, який веде групу

студентів з першого курсу, має змогу виправити недоліки володіння іноземною мовою на початковому етапі занять, а вже потім проводити професійно орієнтоване навчання. Втім, успіх залежить і від кількості годин, які відводяться у кожному вищому навчальному закладі на іноземну мову. Деякі непрофільні університети відводять на викладання іноземної мови мінімальну кількість годин, не розуміючи значення іноземної мови у сучасному суспільстві.

На нашу думку, наявність хороших навичок читання професійно орієнтованих текстів дозволяє студентам немовних факультетів удосконалювати знання, розвивати особистість, досягати професійного успіху. Крім того, володіння іноземною мовою на високому рівні є важливою навичкою для студента, яка забезпечує йому доступ до подальшого вдосконалення мови та для продовження особистої освіти [20, с. 200]. Вдтак спеціаліст, який володіє не лише англійською, але й німецькою чи французькою мовами, є конкурентноспроможнішим на ринку праці, адже може налагоджувати зв'язки з іноземними партнерами, відвідувати наукові конференції, проходити закордонне стажування тощо.

Отже, під професійно орієнтованим вивченням іноземних мов розуміють навчання, що спирається на професійні потреби студентів під час оволодіння іноземною мовою, які диктуються особливостями майбутньої професії або спеціальності. Термін «професійно орієнтоване навчання» застосовується для позначення процесу викладання іноземної мови в непрофільних вищих навчальних закладах, який передбачає читання літератури за фахом, вивчення

професійної лексики і термінології, а також спілкування у сфері професійної діяльності. Одним із засобів такого навчання є професійно орієнтовані тексти. Науковці, педагоги та методисти надають читанню професійно-орієнтованих текстів виняткового значення, адже такий вид діяльності є найдоступнішим методом вивчення іноземної мови майбутнього фаху.

Література

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ. К. : Фірма «ІНКОС», 2005. 315 с.
2. Бочарова Т. В. Чтение как один из основных аспектов работы с текстом на занятиях по иностранному языку в вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2010. № 1(5), Т. 2. С. 54–58.
3. Выготский Л. С. Развитие речи и мышление. Собрание сочинений: В 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пособ. для учит. М. : АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, оцінювання / наук. редактор укр. видання С. Ю. Ніколаєва К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Кубрякова Е. С. Текст и его понимание. *Русский текст*. 1994. № 2. С. 18–27.
7. Кулькіна Є. А. Прийоми роботи з навчальними текстами з англійської мови на передтекстовому етапі. *Іноземні мови в школі*. 2007. № 5. С. 74.
8. Кусько К. Ф. та ін. Лінгвістика тексту за фахом. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі: Колективна монографія. Львів : «Світ», 1996. 134 с.
9. Ломакіна Л. В. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі. *Materials of the XI International Research and Practice*

- Conference «Fundamental and applied science – 2015»*. Sheffield UK, 30.10-07.11.2015: «Science and Education» LTD, 2015. Vol.7. С. 64–66.
10. Мойсеєнко Н. Г., Сізова Л. В. Засоби інтенсифікації вивчення російської мови студентами-іноземцями економічних спеціальностей за допомогою текстів професійного спрямування. *Слов'янський збірник*. 2015. – Вип. 19. С. 198–206.
11. Образцов П. И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. Орел, 2005. 61 с.
12. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
13. Опрытний С. М. Основні напрями вдосконалення професійного навчання державних службовців ділової англійської мови. *Університетські наукові записки*. 2005. – № 1–2 (13–14). С. 312–316.
14. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за ред. С.О. Сисоевої. К.: ВППОЛ, 2001. 502 с.
15. Рошупкина О. А. Професійно орієнтований текст як засіб навчання іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2014. Вип. 24. С. 70–79.
16. Семенов О. М. Культура наукової української мови. 2-ге вид. К.: ВЦ «Академія», 2012. 356 с.
17. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебн. пособие. К.: Ленвіт, 2004. С. 60–65.
18. Теляшенко В. Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі. *Теорія та практика державного управління*. Вип. 4. *Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих*

навчальних закладах: матеріали наук.-практ. конф., 20 трав. 2003 р. X : Магістр, 2003. С. 78–81.

19. Grabe W. Current developments in second language reading research. TESOL Quarterly. 25, 1991. P. 375–406.

20. Strevens P. New Orientations in the Teaching of English. Great Britain. OxfordUniversityPress, 1977. 235 p.

***Summary.** In the article the problem of the use of professionally oriented texts during foreign languages learning for non-specialists in higher educational institutions is investigated. The author of work analyses in details the specificity of this educational mean origin, features of its usage in educational process and leads to importance of professionally oriented authentic texts usage exactly during the foreign languages learning.*

***Keywords:** text, reading, professionally oriented education, professionally oriented texts.*

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL
COMMUNICATIVE COMPETENCE
AT THE TARGET FOREIGN
LANGUAGE CLASSES



Iryna Powkh

State A. S. Pushkin University

Brest, Belarus

Анацыя: Артыкул прысвечаны праблеме раскрыцця тэмы паэта і паэзіі ў творчасці амерыканскай паэткі ХХ стагоддзя Мар'яны Мур на прыкладзе вершаў «Паэзія», «Разборліваць», «Бейсбол і творчасць» і інш. Аўтар праводзіць аналіз вобразна-выяўленчых сродкаў адзначаных вышэй вершаў на розных узроўнях: сінтаксічным, лексічным, фанетычным і графічным, вылучае найбольш тыповыя для творчасці Мар'яны Мур сродкі мастацкай выразнасці.

Ключавыя словы: Мар'яна Мур, паэт, паэзія, вобразныя сродкі.

Мар'яна Мур (1887–1972) – адна з найярчэйшых прадстаўніц мадэрнізму ў паэзіі ЗША першай паловы ХХ стагоддзя. Яе вершы вылучаюцца яскравай своеасаблівасцю, тонкім пачуццём гумару, шматграннасцю, смеласцю і нечаканасцю вобразаў, з аднаго боку, і стрыманасцю, лінгвістычнай дакладнасцю і сцісласцю – з другога. Творчасць Мар'яны Мур адлюстроўвае яе захапленне суіснаваннем штодзённага і звышнатуральнага, строгай упарадкаванасцю законаў жыцця і мастацтва. Біёлаг і гісталаг па асноўнай спецыяльнасці, яна выкарыстоўвае вобразы жывёл каб данесці да чытача сваё ўяўленне пра незалежнасць, шчырасць і непарыўную павязь прыроды і мастацтва. Мар'яна Мур – аўтар шматлікіх

зборнікаў вершаў: «Вершы» / Poems (1921), «Назіранні» / Observations (1924), «Выбранае» / Selected Poems (1935), «Пангалін і іншыя вершы» / Pangolin and Other Verse (1936), «Што ёсць гады» / What Are Years (1941), і «Тым не менш» / Nevertheless (1944), «Збор вершаў» / Collected Poems (1951), «Быццам крэпасць» / Like a Bulwark (1956), «Быць драконам» / O, to Be a Dragon (1959), «Скажы, скажы: Граніт, сталь і іншае» / Tell Me, Tell Me: Granite, Steel, and Other Topics (1966); а таксама «Поўны збор вершаў Мар'яны Мур» / The Complete Poems of Marianne Moore (1967, перавыдадзены ў 1981). За зборнік Collected Poems паэтка атрымала Пулітцэраўскую прэмію (1952), Нацыянальную кніжную прэмію і прэмію Болінгена [2].

Мэта нашага даследавання – вылучыць адметнасці раскрыцця тэмы паэта і паэзіі ў творчасці Мар'яны Мур.

Як паэтка, Мар'яна Мур знаходзілася ў бесперапынным пошуку, вылучалася патрабавальнасцю да сябе, імкненнем да дасканаласці, бесперапыннай дапрацоўкі сваіх твораў. Як сцвярджае літаратуразнаўца Грэйс Шульман у прадмове да зборніка «Вершы», у Мар'яны Мур была «схільнасць да змен» [3]. Паэтка рэдагавала свае творы на працягу ўсяго жыцця, часам змяняючы толькі асобныя словы, падзел на радкі або пунктуацыю, у іншых выпадках – дапісваючы ці выкрэсліваючы цэлыя строфы, перасваючы верлібр сілабічным вершам і наадварот, мяняла загаловкі.

У манаграфіі «Мар'яна Мур: Паэзія захаплення» Грэйс Шульман адзначае, што бесперапыннае рэдагаванне надае «жыццёвую сілу паэзіі Мар'яны Мур і з'яўляецца вызначальнай умовай для разумення

структурных элементаў твора». Паэтка стварае ўсё новыя і новыя версіі сваіх вершаў, адчуваючы бясконцаю патрэбу даводзіць іх да поўнай адпаведнасці «аб'ёму і ўплыву ўнікальнага брэнда літаратурнага мадэрнізму» [3]. Ніводны з варыянтаў вершаў Мар'яны Мур нельга назваць галоўным, прыярытэтным перад астатнімі: усе яны раўназначныя, і перавага таго ці іншага варыянта над іншымі залежыць выключна ад густу чытача і крытыка. Некаторыя літаратуразнаўцы лічаць асноўнымі першыя варыянты, некаторыя – апошнія. Адны даследчыкі аддаюць перавагу больш доўгім версіям, іншыя – больш сціслым. Ствараецца ўражанне, што працэс нават не рэдагавання, а радыкальнага перастварэння тэксту становіцца самамэтай паэткі.

Так, напрыклад, верш «Паэзія» / Poetry, створаны ў 1919 годзе і ўпершыню апублікаваны ў зборніку «Назіранні» / Observations, мае тры асноўныя варыянты. У апошнім з іх, надрукаваным у «Поўным зборы вершаў» (1967), толькі чатыры радкі, узятыя з поўнай версіі верша даўжынёй 38 радкоў, надрукаванай у «Выбраных вершах» (1935) і «Зборы вершаў» (1951). У сваю чаргу, адзначаная вышэй поўная версія ўяўляе сабой перастварэнне зыходнага 13-радковага верша, надрукаванага ў «Назіраннях». Некаторыя даследчыкі мяркуюць, што апошні – скарочаны – варыянт памылковы. Вылучаныя асобна чатыры радкі дапускаюць разнастайныя інтэрпрэтацыі. На першы план выходзяць словы «не люблю» і «пагарда», захінаючы сабой ідэю шчырасці і праўдзівасці сапраўднага мастацтва, якая кладзецца ў аснову папярэдніх варыянтаў. Такім чынам, у гэтым выпадку сцісласць, уласцівая творчаму почырку Мар'яны Мур, стварае двухсэнсоўнасць.

У «Поўны збор вершаў» Мар’яны Мур не ўвайшлі больш за сто твораў, не апублікаваных паэткай або ў той ці іншы перыяд выключаных са зборнікаў, прычым, не заўжды абгрунтавана. Некаторыя з выключаных вершаў, па меркаванні крытыкаў, сапраўды маюць меншую мастацкую каштоўнасць за астатнія, але ў гэты спіс таксама трапілі і некаторыя з найярчэйшых і наймацнейшых твораў. Як адзначалася вышэй, шмат якія вершы трапілі ў «Поўны збор» у значна скарачаным варыянце, і «Поўны збор вершаў» сцверджае гэтую тэндэнцыю.

Верш «Паэзія» [9] адлюстроўвае імкненне Мар’яны Мур пазбавіцца празмернай «інтэлектуалізацыі» паэзіі, якая ўскладняе ўспрыманне тэксту і не дазваляе атрымаць ад яго эстэтычную асалоду, імкненне наблізіць паэзію да штодзённага вопыту чытача, да побытавых рэалій, бо «немагчыма захапляцца тым, чаго не разумееш» / we do not admire what we cannot understand. Прыкладам «зразумелага» выступаюць звыклія ўсім жывёлы – кажаны, жабы, коні, ваўкі і інш. Сімвалічным увасабленнем ідэальнага верша для паэткі становіцца «ўяўны сад з сапраўднымі жабамі» / imaginary gardens with real toads in them, адзінства фантазійнай прыгажосці (уяўны сад) і непрывабнай рэальнасці (сапраўдныя жабы), здольнасць бачыць прыгожае ў звыклым. Верш «Паэзія» пабудаваны на супрацьпастаўленні лексічных адзінак са станоўчай і адмоўнай канатацыяй (важнае і прыцягнутае да значнасці / dragged into prominence, шчырае / genuine і напышлівае / high-sounding). Твор адкрываецца катэгарычным сцверджаннем свайго непрыняцця паэзіі як з’явы («Я таксама яе не люблю: ёсць рэчы, больш значныя за гэтую лухту» / I, too, dislike it: there are things that are important beyond all this fiddle). Тым не менш, па меры

развіцця думкі становіцца відавочным, што гэтае «не люблю» накіравана выключна на празмерны фармалізм і штучную «інтэлектуальнасць» твораў, уласціваю для сучаснай паэтыцы эпохі мадэрнізму, на «вытворныя» / derivative да незразумеласці спробы ўразіць чытача. Сапраўдныя паэты – у адрозненне ад «паэтаў напалову» / half poets – «літаралісты ўяўлення» / literalists of the imagination, здольныя ўзвысіцца над фанабэрыстасцю і мітуснёй і стварыць нешта «сапраўднае» / genuine з «сыравіны паэзіі» / raw material of poetry.

Гэтая ж ідэя становіцца лейтматывам верша «Разборлівасць» / Picking and Choosing [7]. Верш упершыню надрукаваны ў зборніку «Вершы» / Poems у 1921 годзе. Ужо з першых радкоў Мар’яна Мур сцвярджае праўду і шчырасць як адзіную ўмову існавання сапраўднай літаратуры, заяўляе, што толькі шчырыя словы могуць называцца творчасцю (words are constructive when they are true). Літаратура становіцца неад’емнай часткай жыцця творцы, патрабуе павагі і самаахвярнасці.

*Literature is a phase of life: if
one is afraid of it, the situation is irremediable; if
one approaches it familiarly,
what one says of it is worthless.*

*Літаратура – жыццёвы этап: калі
страшна – сапсуеш назаўжды; калі
не паважаеш –
тваё меркаванне нічога не вартае.*

Варта адзначыць алітэрацыйную пабудову першай часткі верша (literature – life, phase – afraid – familiarly, situation – says, afraid – approaches – allusion – accomplishes), якая падкрэслівае як сэнсавую

ўзаемасувязь ключавых слоў, так і агульнае адзінства тэксту. Гэтая ж мэта дасягаецца і шляхам анафарычных і эпифарычных паўтораў у другім-трэцім-чацвёртым і першым другім радках адпаведна, і нават падзелам на радкі. Так, прыведзеная вышэй першая страфа падкрэслівае ключавое слова «калі» / if, паўторам у моцнай пазіцыі напрыканцы першых двух радкоў. Працягласць радкоў вызначаецца колькасцю складоў, але паэтка не разрывае радок механічна, каб захаваць узор, выкарыстаўшы неабходную колькасць складоў: яна падначальвае сінтаксічную структуру стратэгічнай мэце, прымушаючы чытача ўспрымаць твор менавіта так, як было задумана паэткай, а не інакш.

У вершы «Разборлінасць» Мар'яна Мур выступае не толькі аўтарам, але і літаратурным крытыкам. Яна дае ацэнку творчасці сваіх сучаснікаў і папярэднікаў – Генры Джэймса, Бернарда Шоў, Томаса Хардзі, Гордана Крэйга і Эдмунда Бёрка. Паэтка адзначае стрыманасць Шоў і эмацыйнасць Хардзі, выдатнага пісьменніка-раманіста і паэта, які «ўспрымае жыццё праз эмоцыі» (interpreting life through the medium of the emotions), павярхоўнасць Джеймса і глыбокі псіхалагізм Бёрка. Як і ў разгледжаным вышэй вершы, у «Разборлінасці» прысутнічаюць вобразы жывёльнага свету – матыль «Мёртвая галава» і маленькі сабачка, які палюе на барсука. Як матылю, так і сабаку дастаткова задаволіць свае базавыя патрэбы, выкарыстоўваючы тая адметнасці, якія ім надала прырода – інстынктыўнае імкненне да святла і здольнасць узяць след адпаведна. Так і паэту дастаткова для натхнення свайго таленту і таго, што ён бачыць вакол сябе.

Супрацьпастаўленне сапраўднага і штучнага ў мастацтве адбываецца таксама праз пары

контрастных антонімаў (worthless – constructive, true – simulated). Васкавая свечка, як сімвал натуральнага і таму прывабнага, супрацьпастаўляецца электрычнасці, у якой, як сцвярджае паэтка, матылю няма патрэбы. Абвостраная цікаўнасць (acute, rascally-like curiosity), стараннасць (diligence) і здольнасць быць «добрым крытыкам» (being a good critic) несумяшчальныя з «незразумелымі намёкамі» (opaque allusions), утойваннем фактаў (cloud the fact) і няправільнымі значэннямі (wrong meanings).

Асноўнай тэмай верша «Толькі ружы» / *Roses Only* (1921) [10], у адрозненне ад папярэдніх, выступае не літаратура, а прыгажосць. Паэтка сцвярджае, што быць прыгожым не столькі прыемна, колькі цяжка, бо ад знешне прывабнага чалавека чакаюць адпаведна высокага інтэлектуальнага ўзроўню. Безабароннасць прыгажосці ўвасабляецца ў вобразе ружы, якой пагражаюць вусені, хваробы, неспрыяльнае надвор'е і чалавек. Абараніць прыгажосць кветкі могуць толькі шыпы, без якіх яна нішто. «Што ёсць характава без зладжанасці?» / *What is brilliance without co-ordination?* – задае пытанне паэтка. Часам найлепшае, што мае чалавек, – гэта не знешняе характава і грацыя, не здольнасць радаваць вока сваёй прыгажосцю, а менавіта шыпы – моцны характар, цвёрдыя маральныя прынцыпы – усё тое, што дапамагае застацца самім сабой неспрыяльных абставінах. Гэтую ідэю паэтка даносіць да чытача праз вобраз ружы. Адзначаны вобраз традыцыйна разглядаецца даследчыкамі [4] як вобраз жанчыны, сацыяльная функцыя якой звычайна зводзілася да забеспячэння ўтульнасці, спакою і гармоніі ў сям'і. У сваю чаргу, Мар'яна Мур сцвярджае, што жанчына – самадастатковая і выдатная асоба сама па сабе, незалежна ад яе

адпаведнасці тыпова «жаночаму» ідэалу. Паэтка рэкамендуе жанчынам надаваць менш увагі знешнасці («пялэсткам») і заўважае, што без «інтэлекту» або «зладжанасці» – як ружа без шыпоў – гэтая прыгажосць будзе «проста адметнасцю» (mere peculiarity). Нягледзячы на тое, што шыпы не выратуюць прыгажосць ад хваробы або чарвякоў, яны абароняць ад «драпежнай рукі» / predatory hand – выразная метанімія, што сведчыць пра культуру, у якой доўгі час папулярывалася «прыналежнасць» жанчыны мужчыне. Шыпы, такім чынам, сімвалізуюць адыход ад навязаных грамадствам традыцый, унутраную незалежнасць як найвялікшую каштоўнасць чалавека: «шыпы – гэта лепшае, што ты маеш» / your thorns are the best part of you.

Другі план верша, яго прыхаваны сэнс становіцца відавочным у апошнім сказе, дзе першы і адзіны раз згадваецца аўдыторыя (чытачы) і агучваецца думка, што «лепш хай забудуць, чым помняць занадта шалёна» / it is better to be forgotten than to be remembered too violently. Такім чынам, прыгажосць ружы ў вершы – сімвал прыгажосці не толькі чалавека, жанчыны, але і мастацкага твора, яго безабароннасці перад крытыкамі, а сам верш уяўляе сабой пашыраную метафару, дзе ўсё, сказанае пра ружу, датычыцца і творчасці.

У гэтым кантэксце новае гучанне набываюць і першыя радкі, дзе аўтар праводзіць паралель паміж знешняй (фармальнай, эстэтычнай) прыгажосцю і ўнутранай напоўненасцю глыбокім сэнсам. Паэтка разважае пра адказнасць аўтара перад чытачом, якога вабіць мілагучнасць верша, за яго сэнсавае напаўненне, за думкі, ідэі і высновы, што ўзнікаюць у чытача пасля знаёмства з творам. Менавіта ўнутраны змест твора

вызначае яго знешні выгляд і форму – працягласць, структуру, рытміку, наяўнасць ці адсутнасць рыфмы.

Як і ў разгледжаным вышэй вершы, ключавыя словы першай часткі верша ўтвараюць алітэрацыйныя ланцужкі: beauty – liability – brain, spirit – symbol – stiff – superiority – self-dependent. Твор пабудаваны ў форме дыялога-разважання, зварота да ружы (па сутнасці, да паэта). Пра гэта сведчыць частае ўжыванне займенніка другой асобы you на працягу ўсяго твора, а таксама пыталныя сказы напрыканцы верша. Характэрнай стылістычнай адметнасцю верша з’яўляецца таксама выкарыстанне складаных фразавых назоўнікаў (happens, what-is-this, without-which-nothing of pre-eminence) і сілабічная будова, дзе ў межах страфы паслядоўна паўтараюцца радкі даўжынёй 21, 24, 17, 24 і 8 складоў.

You do not seem to realise that beauty is a liability rather than

an asset – that in view of the fact that spirit creates form we are justified in supposing

that you must have brains. For you, a symbol of the unit, stiff and sharp,

conscious of surpassing by dint of native superiority and liking for everything

self-dependent, anything an

Здаецца, табе невядома, што прыгажосць – гэта адказнасць, а не

каштоўнасць, што, ведаючы залежнасць формы ад сэнсу, мы можам сцвярджаць,

што ты павінна мець розум. Бо ты, сымбаль адзінства, нязломная і праніклівая,

ведаеш сваю перавагу, нададзеную прыродай, і схільнасць да ўсяго незалежнага, усяго, што

Як відаць з прыведзенага вышэй прыклада, сілабічная будова вершаў Мар’яны Мур дазваляе паэтцы абрываць радкі і нават строфы пасярод фразы і нават на службовым слове (як, напрыклад, напрыканцы першай страфы). Ніводная з трох строф верша не пачынаецца і не завяршаецца закончанай думкай ці нават лагічнай фразай. Апошні радок верша (your thorns are the best part of you) мае асаблівае значэнне не толькі дзякуючы таму, што падводзіць лагічную выснову ўсяго верша і знаходзіцца ў моцнай пазіцыі, але і таму, што ўяўляе сабой самастойную сінтаксічную адзінку, самастойны сказ. Варта заўважыць, што адзначаны радок – адзіны такі прыклад у вершы «Толькі ружы», прычым у творчасці Мар’яны Мур налічваецца шэраг вершаў, у якіх падобныя радкі адсутнічаюць.

Верш «Бейсбол і творчасць» / Baseball and Writing [5] – адзін з найбольш значных як у тэматычнай лініі паэта і паэзіі, так і ў творчасці Мар’яны Мур у цэлым. Захапленне творчым працэсам паэтка параўноўвае са спартыўнай гульні, з яе непрадказальнасцю і імгненнай зменай сітуацыі. Дынамічнасць твора перадаецца як на лексічным, так і на сінтаксічным узроўні. Тэкст насычаны эмацыйна афарбаванымі лексічнымі адзінкамі і словамі, якія абазначаюць напружанасць і хуткі рух (fanaticism, exciting, excitement, excited, fever, battle, duel, swing, killer instinct, massive run, running fast, leaping like the devil, speeding, missile, flashing). Як і ў разгледжаных вышэй вершах, у вершы «Бейсбол і творчасць» актыўна выкарыстоўваецца алітэрацыйнае паяднанне кантэкстуальна звязаных лексічных адзінак для апісання паводзінаў і тактыкі асобных удзельнікаў гульні (pitcher – ruma raw, catcher – cruel, require food – rest – respite from ruffians). Сінтаксічныя структуры (кароткія радкі,

пытальныя сказы з парушэннем граматычнай формулы, паслядоўнасці кароткіх сказаў (1–3 словы) і аднародных членаў сказа, паўзы і перарывістасць выказвання), выкарыстаныя ў творы, адлюстроўваюць імкліваць руху ў гульні, думак і ідэй у творчым працэсе. Эмацыйны пад’ём і ўзбуджанасць, уласцівыя, зноў жа, як спорту, так і творчасці, чытач адчувае ў клічных інтанацыях верша. У адрозненне ад большасці твораў Мар’яны Мур, напісаных або рыфмаваным сілабічным, або свабодным вершам, «Бейсбол і творчасць» спалучае ў сабе абодва гэтыя тыпы. Аўтар аддае перавагу свабоднаму вершу для філасофскіх разважанняў, у той час як кароткія радкі з парнай рыфмай гучаць дакладна і зладжана, нібы кінуты і злоўлены мяч. Мар’яна Мур спалучае розныя тыпы рыфмоўкі – ад простаі канчатковай рыфмы (*souvenir-to-be – me, duel – cruel*) да ледзь улоўнай сугучнасці (*will – well*) і зрокавай рыфмы (*do – go, throws – twos*).

Спартыўныя спаборніцтвы і творчы працэс паядноўвае няпэўнасць і бесперапынная зменліваць як знешняй, аб’ектыўнай сітуацыі, так і ўнутранага настрою, што прымушае аўтара штохвілінна задаваць сабе новыя пытанні, знаходзіць на іх адказы і прымаць рашэнні. Верш «Бейсбол і творчасць» прапаноўвае чытачу паставіць сябе на месца аўтара і паразважаць над пытаннямі – каго гэта датычыцца? Хто захапляецца? Ці не я?

To whom does it apply?

Who is excited? Might it be I?

Нельга абмінуць увагай і графічныя сродкі выразнасці. Паэтка вылучае асобныя словы курсівам, няроўнаасцю радкоў малюе рухі ўдзельнікаў гульні на полі.

Верш «Чорная зямля» / *Black Earth* [6], створаны ў 1918 годзе, уяўляе сабой бліскачае па сваёй выразнасці

і вобразнасці даследаванне ўзаемазалежнасці духоўнага і матэрыяльнага. Верш можна разглядаць як своеасаблівую паэтычную дэкларацыю Мар’яны Мур, у якой паэтка фармулюе асноўныя прынцыпы свайго светапогляду і творчасці праз вобразы жывёл – бегемота і алігатара.

*Openly, yes
with the naturalness
of the hippopotamus or the alligator
when it climbs out on the bank to experience the
sun, I do these
things which I do, which please
no one but myself. Now I breathe and now I am
submerged ...*

*Адкрыта, так
нязмушана, як
бегемот ці алігатар,
што караскаецца на бераг, каб зведаць
сонца. Я раблю тое,
што раблю і што не даспадобы
нікому, апроч мяне. Зараз я дыхаю, а зараз
пагружаюся...*

«Чорная зямля» – верш-разважанне, насычаны шматлікімі рытарычнымі пытаннямі: што ёсць моц, а што не? / what is powerful and what is not?, дзе сярэдзіна? / it has its centre where? і інш. Паэт павінны быць адкрыты да навакольнага асяроддзя, пагружацца ў яго, як пагружаецца ў ваду алігатар або бегемот, выкарыстоўваць як крыніцу натхнення і ўвасабляць у сваіх творах. Гэтая ідэя перадаецца Мар’янай Мур праз выкарыстанне лексем са значэннем органаў пачуццяў (скура, вушы), дзеясловаў са значэннем сенсітыўнага

ўспрыняця (бачыць, успрымаць, чуць), прыродных з’яў, якія чалавек успрымае праз органы пачуццяў (сонечнае цяпло, завыванне і подых ветру), іншыя лексемы, што дазваляюць чытачу пачуць, зрокава ўявіць або фізічна адчуць тое, пра што гаворыцца ў тэксе (вольна дыхаць і пагружацца пад ваду, крычаць; кавалак чорнага шкла, праз якое не пранікае святло; драўлянае кап’ё, шурпатая паверхня какосавага арэха, махнатыя ногі, тоўсіяя скура). Заключнае пытанне вяртае чытача да галоўнай думкі твора, суадносін духоўнага і матэрыяльнага: ці здолее адчуць глыбіню [вады] і таўшчыню скуры (матэрыяльны кампанент) чалавек, які не бачыць пад імі “прыгажосці абсурду”.

Will

*Depth be depth, thick skin be thick, to one who
can see no*

Beautiful element of unreason under it?

Верш «Ты з Ніневіі?» / «Is Your Town Nineveh?» (1916) [9] ставіць пытанне, да якой ступені чалавек здольны змяніць сябе ў імя свабоды.

Could

*not all personal upheaval in
the name of freedom, be tabooed?*

Ці нельга

*забараніць пераасэнсаванне сябе
ў імя свабоды?*

Верш будзеца на шэрагу алюзій. Першая з іх – аўтаалюзія – «фантасмагорыя рыб», якая ўжо выклікае агіду. Вобраз рыбы – адзін з найбольш распаўсюджаных у творчасці Мар’яны Мур («Рыба» / The Fish, «Умацаванне» / Reinforcement, «Англія» / England і інш.) – сімвал прыхільнасці да звыклага, традыцыйнага ў жыцці і творчасці, ад якога неабходна адмовіцца, каб

атрымаць свабоду. Другая алюзія – біблейская – да вобраза прарока Іоны (таксама неаднаразова ўжытага ў вершах Мар’яны Мур) з горада Ніневіі.

*Is it Nineveh
and are you Jonah
in the sweltering east wind of your wishes?*

*Ці ж гэта Ніневія,
а ты – Іона,
у гарачым усходнім ветры сваіх жаданняў?*

Іона атрымаў ад Бога загад ісці ў Ніневію, прапаведваць пакаянне і прадракаць гібель горада за бязбожнасць яго жыхароў, калі тыя не пакаюцца. Але замест таго, каб слухаць волю Божую, прарок сеў на карабель і выправіўся ў далёкую вандроўку. Тады Бог, жадаючы наставіць Іону на розум, падняў моцны вечер і буру, тым самым прымусіўшы прарока пакаюцца ў сваім непаслушэнстве [1].

Матыў унутранай свабоды і абмежаванняў увасабляецца ў творы праз трыяду вобразаў: рыбы – як імкненне прытрымлівацца традыцый у творчасці, Іона, што сімвалізуе пакорлівасць і паслухмянасць, і статуя Свабоды, як сімвал вызвалення ад традыцый. Паэтка «сама стаяла ля акенарыума, / гледзячы на статую Свабоды» / I, myself have stood / there by the aquarium, looking / at the Statue of Liberty. Блізкасць адначасова да традыцыйнага вобразу рыб (акенарыум) і сімвала незалежнасці краіны падкрэслівае няпэўнае становішча, нявызначанасць пачуццяў чалавека, які імкнецца да перамен, але пакуль не наважваецца прыняць канчатковае рашэнне.

У вершы «Турботы Геркулеса» / The Labors of Hercules [11] Мар’яна Мур пералічвае

найскладанейшыя задачы, якія паэт, падобна міфічнаму герою старажытнай Грэцыі Геркулесу, штодня вырашае сваёй творчасцю. Быццам прапаведнік, паэт нясе людзям духоўнасць і прыгажосць, як прапаведнік імкнецца «распавесці атэістам пра святога-заступніка» / to teach the patron-saint-to-atheists. Як і ў вершы «Ты з Ніневіі?», Мар'яна Мур агучвае сваё непрымірэнчае стаўленне да так званай «традыцыйнасці» як у паэзіі – гэта, у першую чаргу, датычыцца сентыменталістаў, – так і ў палітыцы (расавыя і нацыянальныя прымхі). Так, увасабленнем сентыменталісцкай паэзіі выступае вобраз трубадура, якога паэтка характарызуе складаным эпітэтам, тыповай для адзначанага жанру фразай-клішэ «давай-сустрэнемся сам-насам у святле поўні» / meet-me-alone-by-moonlight, што ў сказе выконвае функцыю азначэння. Твор насычаны негатыўна афарбаванымі лексемамі са значэннем маральных якасцяў, адмоўных пачуццяў і дзеянняў (недасведчанасць / ignorance, расчараванне / disappointment, пагражаць / threaten, снабізм / snobbishness, глупства / stupidity і інш.). Лексічныя сродкі выразнасці ўзмацняюцца сінтаксічнымі. Так, непрыняцце паэткай вобразнасці сентыменталістаў падкрэсліваецца паўторам слова «надакучыла» / sick of.

*we are sick of the earth,
sick of the pig-sty, wild geese and wild men*

*Нам надакучыла зямля,
надакучылі свінні, дзікія гусі і дзікія людзі*

На сінтаксічным узроўні настойлівасць паэткі, яе імкненне пераканаць чытача, не толькі данесці, але і прымусіць прыняць сваю пазіцыю, перадаецца праз неаднаразовае ўжыванне паўтораў і паралельных сінтаксічных канструкцый.

*“that the Negro is not brutal,
that the Jew is not greedy,
that the Oriental is not immoral,
that the German is not a Hun.”*
*што негры не жорсткія,
што яўрэйі не скванныя,
што азіяты не распусныя,
што немцы не дзікуны.*

Асаблівую цікавасць выклікае спалучэнне фанетычных (алітэрацыя) і сінтаксічных (сінтаксічны паралелізм) сродкаў выразнасці:

*kissing the feet of the man above,
kicking the face of the man below;*

Як і ў разгледжаных вышэй творах, у вершы «Турботы Геркулеса» актыўна выкарыстоўваецца алітэрацыйнае паяднанне кантэкстуальна звязаных лексем (free field, casually curious, capacity to conquer, snobbishness is a stupidity, convince /.../ controversialists і шмат іншых).

У вершы «Мае неразумныя стрыечнікі» / My Arish Cousins [9] паэтка выступае супраць крытыкаў, якія зневажаюць і ганьбяць мастацкія творы.

*They have imposed on us with their pale,
half fledged protestations, trembling about
in inarticulate frenzy, saying*

*it is not for all of us to understand art, finding it
all so difficult, examining the thing*

*as if it were something inconceivably arcanic, as
symmetrically frigid as something carved out of
chrysopras*

*or marble strict with tension, malignant
in its power over us and deeper*

*than the sea when it proffers flattery in exchange for
hemp,
rye, flax, horses, platinum, timber and fur.*

Цікавасць выклікае сінтаксічная пабудова верша. Лагічныя сувязі паміж кампанентамі прыведзенага вышэй урыўка можна ўявіць у выглядзе піраміды. Яе верхавіну стварае першы радок (They have imposed on us). Ад яго адыходзяць чатыры паралельныя дзеепрыслоўныя звароты, якія передаюць крытычнае стаўленне літаратуразнаўцаў да твора (трапечучы перад / trembling about, кажучы, што не / saying it is not, знаходзячы ўсё гэта / finding it all, даследуючы рэч / examining the thing). За дзеепрыслоўнымі зваротамі ідзе наступны ўзровень – пяць фраз, якія паслядоўна апісваюць мастацкі твор, або «рэч» («неверагодна загадкавы» / inconceivably arcanic, «сіметрычна абьякавы» / symmetrically frigid, «суровы ад напружання» / strict with tension, «злосны, бо мае ўладу» / malignant in its power, «глыбей за мора» / deeper than the sea). Апошні радок верша – пералік тавараў, якія везлі за мора гандляры, – вырастае сцяной перад чытачом, перапыняе шматслоўныя красамоўныя разважанні і вяртае яго да простых штодзённых рэчаў.

Варта адзначыць, што верш «Мае неразумныя стрыечнікі» мае сілабічную структуру: радкі будуецца па колькасці складоў, з разнастайным чаргаваннем націскных і ненаціскных складоў. Страфа складаецца з шасці радкоў, якія ўтрымліваюць 15, 16, 10, 10, 15, і 11 складоў адпаведна, прычым першы радок рыфмуецца з другім, а чацвёрты – з шостым.

Такім чынам, лейтматывам тэмы паэта і паэзіі ў творчасці Мар’яны Мур выступае бесперапынны рух, нястомны пошук, імкненне да дасканаласці, шчырасць і зразумеласць, блізкасць да чытача. Гэтая ідэя

перадаецца праз вобразы раслін і жывёл, апісанне дзейнасці чалавека і алюзіі на рэлігійныя і міфалагічныя сюжэты. Паэтка выкарыстоўвае шырокі спектр стылістычных сродкаў выразнасці: сінтаксічныя (рытм, рыфма, падзел на радкі, паралельныя сінтаксічныя канструкцыі, паўторы), лексічныя (эпітэты, эмацыянальна афарбаваныя словы, сэнсавыя групы лексем), фанетычныя (алітэрацыя) і графічныя (выкарыстанне курсіву).

References

1. Book of Jonah. Study Bible. URL : <https://www.biblestudytools.com/jonah/>. (Last accessed : 13.06.2019).
2. Longenbach J. Less Is Moore. *The Nation*. April 25. May 2. 2016. URL : <https://www.thenation.com/article/less-is-moore/>. (Last accessed: 25.05.2019).
3. Miller C. The Responsibilities of Inclusion and Omission: Editing Marianne Moore's Poetry. *The Virginia Quarterly Review*. URL : <https://www.vqronline.org/responsibilities-inclusion-and-omission-editing-marianne-moore's-poetry>. (Last accessed : 27.05.2019).
4. Miller C. (Women Writing) The Modernist Line. *Transatlantica*. 2016. № 1. URL : <https://journals.openedition.org/transatlantica/8065>. (Date of access : 2.06.2019).
5. Moore M. Baseball and Writing. URL : <https://poets.org/poem/baseball-and-writing>. (Last accessed: : 1.06.2019).
6. Moore M. Black Earth. *Poetry Foundation*. URL : <https://www.poetryfoundation.org/poems/51565/black-earth>. (Last accessed : 10.06.2019).
7. Moore M. Picking and Choosing. *poets.org*. URL : <https://poets.org/poem/picking-and-choosing-0>. (Last accessed : 3.06.2019).
8. Moore M. Poems. *The Internet Archive*. URL : https://archive.org/stream/mariannepoem00moorrich/mariannepoem00moorrich_djvu.txt. (Last accessed : 28.05.2019).
9. Moore M. Poetry. *poets.org*. URL : <https://poets.org/poem/poetry>. (Last accessed : 23.05.2019).

10. Moore M. Roses Only. URL : <https://poets.org/poem/roses-only>. (Last accessed : 2.06.2019).
11. Moore M. The Labors of Hercules. *Poetry Nook*. URL : <https://www.poetrynook.com/poem/labors-hercules>. (Last accessed : 12.06.2019).

Summary: *The article describes the poet and poetry line in the literary works of Marianne Moore, an American poet of the 20th century, with reference to the Poetry, Picking and Choosing, Baseball and Writing and other poems. The author analyses the imagery and stylistic devices of the above poems at syntactic, lexical, phonetic and graphical levels, emphasizing the artistic peculiarities of Marianne Moore's poetry.*

Key words. *Marianne Moore, poet, poetry, imagery and stylistic devices.*

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ



Лідія Халявка

*Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Анотація: *Стаття присвячена проблемі визначення особливостей формування лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей. Розкрито зміст лексичної компетенції відповідно до загальноєвропейських вимог до мовної освіти. Акцентовано увагу на необхідності вивчення лексики у практичному використанні мови, що сприяє успішній комунікації. Окреслено можливі шляхи засвоєння нових лексичних одиниць.*

Ключові слова: *лексична компетенція, етап, метод, іноземна мова, студент.*

У сучасних умовах реформування та оптимізації навчального процесу вища школа покликана створювати ефективну методику формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей. Лексична компетенція, своєю чергою, як складова комунікативної компетенції визначається у Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти як «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас» [4, с. 10], тобто здатність застосовувати набуті знання на практиці у міжособистісному спілкуванні та в процесі виконання професійних обов'язків.

Не менш важливим елементом педагогічної науки є вивчення проблеми професійно спрямованого навчання іншомовної мовленнєвої діяльності студентів, яка турбує як вітчизняних так і зарубіжних вчених (О. Большакова, Л. Ємельянова, А. Мірзоян, С. Тітов, R. Venson). Більшість дослідників у своїх роботах розв'язують проблеми, пов'язані з навчанням на основі спеціалізації, в межах наукової або вузькопрофесійної сфер спілкування.

Дослідження науково-методичних джерел із проблеми формування іншомовної лексичної компетенції (І. Баценко, І. Берман, В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Ю. Гнаткевич, Г. Китайгородська, Е. Мірошніченко, Ю. Пассов, О. Тарнопольський, С. Шатілов та ін.) вказує на те, що це питання посідає чільне місце у методичній науці. Вченими-методистами досліджено роботу лексичних механізмів у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності, розроблено типи вправ і складено словники-мінімуми фахової лексики [9, с. 3]. Однак існує необхідність пошуку нових шляхів навчання лексичного матеріалу, можливостей для підвищення ефективності формування лексичної компетенції у

студентів немовних спеціальностей. Сучасні методичні дослідження надкреслюють перспективи нових технологій і методів навчання, залучених до навчального процесу у руслі комунікативного методу.

Метою статті – висвітлення етапів формування іншомовної лексичної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей та характеристики основних методів її формування.

Іншомовна комунікативна компетентність – це сукупність знань, навичок, умінь, що дозволяє навчатися, працювати та спілкуватися в багатонаціональному суспільстві і досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння з представниками інших культур [9, с. 125]. Вона реалізується, насамперед, через розвиток навичок та вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності, які охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію і реалізуються як у писемній, так і в усній формах [4, с. 112].

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності спирається на:

1) вдосконалення вмінь читання, аудіювання, письма та говоріння, щоб мати змогу працювати з інформацією текстів різних типів з будь-яких джерел на основі вже набутих знань про світ;

2) вміння вилучати, аналізувати і систематизувати, добирати та передавати інформацію;

3) формування особистої думки, її обґрунтування та надання необхідних пояснень [5, с. 10].

Мовна компетентність має такі компоненти:

1) фонетика, фонологія: ортофонія і орфографія;

2) граматики: морфологія, синтаксис;

3) лексика: вокабуляр, лексичні зв'язки, словотворення / неологія;

4) дискурс: мовні норми структури тексту [4, с. 113].

Оцінюючи сформованість іншомовної комунікативної компетентності, необхідно враховувати змістовність, когерентність, відповідність фонетичним нормам, граматичну коректність, лексичну адекватність. Це означає, що лексична компетенція тісно пов'язана з багатьма іншими навичками. Тобто вивчені слова чи фрази не свідчать про сформованість лексичної та граматичної компетенцій. У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» зазначається, що лексичною компетенцією пов'язані й усі інші компетентності (граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна, соціолінгвістична, прагматична) [4, с. 129–130].

Тож, відповідно до рівнів володіння мовою за «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», вважаємо, що навчання лексики і формування лексичної компетенції має бути логічною і важливою складовою процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів не філологічних спеціальностей.

Навчання іншомовної лексики починається з набуття знань, продовжується виробленням первинних умінь та закінчується розвитком вторинних (мовленневих) умінь через формування навички використання лексики. Процес формування лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей доцільно звести до трьох етапів:

1) етап семантизації лексичної одиниці та створення орієнтовної основи як необхідної умови для наступного формування лексичної навички;

2) етап автоматизації дій студентів з лексичним матеріалом на рівні слова, словосполучення та на понад фразовому рівні;

3) етап автоматизації дій студентів з лексичної одиниці у мовленні на текстовому рівні контролю її засвоєння студентами [6, с. 72].

Перший етап – це етап рецептивного засвоєння лексичного матеріалу, а інтерактивна діяльність проявляється у взаємодії студентів з іншомовною лексикою у до текстовій діяльності, під час якої знімаються труднощі розуміння термінів підмови спеціальності, йде підготовка до читання фахового тексту. Другий і третій етапи – це етапи репродуктивного і продуктивного засвоєння іншомовної фахової лексики, тому студенти взаємодіють як з текстом, так і один з одним або з викладачем при виконанні текстової та післятекстової мовленнєвої діяльності. Під час такої організації навчання задіяні всі механізми навчального пізнання: сприйняття – засвоєння, що забезпечує розуміння й усвідомлення навчального матеріалу, засвоєння – відтворення, що забезпечує детальне засвоєння з метою поглибленого пізнання; творче практичне застосування отриманих знань [9, с. 31].

Для ефективного формування лексичної компетентності слід правильно добирати методи. Одразу хочемо зазначити, що немає найкращого методу для всіх і кожного, оскільки кожна людина індивідуальна та неповторна, тому завдання викладача – підказати студентові, який саме метод підходить йому.

Метод – це специфічна процедура, що складається з певних дій або операцій, за допомогою яких здобувається й обґрунтовується нове знання. Методи класифікуються за різними ознаками: за рівнем

пізнання – емпіричні й теоретичні; за функціями, які вони здійснюють у пізнанні – методи систематизації, пояснення й прогнозування; за сферами дослідження – фізичні, біологічні, соціальні, технічні тощо [5, с. 168].

Ми виокремлюємо шість основних методів формування іншомовної лексичної компетентності:

- 1) метод емоційного підтексту;
- 2) метод додавання слів до активного словника;
- 3) метод несвідомого навчання;
- 4) метод синонім/антонім;
- 5) метод вивчення груп або споріднених слів;
- 6) метод фразового вивчення мови.

Метод емоційного підтексту передбачає прив'язування слова до емоції, предмета, спогаду для подальшого легкого запам'ятовування. Наприклад слово *honey* (мед), щоб краще його запам'ятати можна використовувати як звертання до близької людини. Таким чином позитивні емоції, які викликає ця особа, переносяться на слово і сприяють кращому його запам'ятовуванню.

Метод додавання слів до активного словника часто використовують діти, вивчаючи рідну мову. Почувши нове слово, вони починають використовувати його в контексті, пов'язуючи із уже відомими словами. Наприклад, при вивченні кольорів, *blue* (синій), краще почати повторювати його знову і знову (*blue flower, blue elephant, blue shirt*). Студенти помічають слово в різних ситуаціях, а частота повторення переносить слово з пасивного запасу в активний.

Завдяки методу несвідомого навчання студенти збільшують пасивний словник мови. Перегляд фільму англійською, читання англійської літератури, прослуховування музики, радіо створює іншомовне

середовище, яке сприяє запам'ятовуванню слів тому, що вони подаються в контексті. Спочатку слова будуть накопичуватися в пасивний словниковий запас, але з огляду на частоту використання в мові, вони з часом перейдуть в активний запас, збагативши його.

Метод синонім/антонім полягає в тому, щоб учити слова з протилежними значеннями (антоніми) і слова зі схожими значеннями (синоніми) – парами. Наприклад, *angry/rejoice* – сердитися/радіти (антоніми) і *angry/irate* – сердитий/розгніваний (синоніми). Ми згадуємо схожі і протилежні речі легше, тому що вони “склеюються” у нашій свідомості. Також цей метод містить у собі запам'ятовування слів за групами. Якщо просто вивчити слово *giant* (велетень), можна запам'ятати його, подумавши про групу слів, до якої воно належить – *huge, great, immense, massive, gigantic* (великий, величезний, масивний, гігантський). Це водночас допомагає вивчити ще більше слів.

Метод вивчення груп або споріднених слів передбачає вивчення слів за тематичними групами. Оскільки окреме вивчення слів зі словника призведе до швидкого забування. Однак тематичне вивчення гарантує швидке запам'ятовування без забування. Наприклад: похід в кіно/театр, в магазині та інші. Крім того вивчення похідних слів також збагачує та розширює словниковий запас. Наприклад: похідні слова «care» (піклування) – *careful, careless, to take care* (обережний, безтурботний, піклуватися). Студент має змогу вивчити більше лексичних одиниць тому, що їхній зміст пов'язаний, тому легше зрозуміти та запам'ятати значення кожного з них.

Метод фразового вивчення мови передбачає правильне використання слів у повсякденному житті.

В англійській мові дуже багато шаблонних розмовних фраз, знання яких в кілька разів може спростити процес комунікації. Доведення до автоматизму використання фраз – дозволить в кілька разів збільшити свій потенціал як активного учасника спілкування іноземною мовою.

Отже, основними методами формування лексичної компетентності є такі: метод емоційного підтексту, метод додавання слів до активного словника, метод несвідомого навчання, метод синонім/антонім, метод вивчення груп або споріднених слів, метод фразового вивчення мови.

Література

1. Амеліна С. М., Аззоліні Л. С. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Київ : Гете-інститут. 2006. 90 с.
2. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. О. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. *Іноземні мови*. Київ : Ленвіт. 2007. № 2. С. 30–34.
3. Гришкова Р. О. Шляхи впровадження нових методичних принципів навчання іноземної мови. *Вересень*. МОШПО. Миколаїв. 2003. № 2. С. 51–57.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт. 2003. 273 с.
5. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
6. Підоренко В. В. Етапи формування іншомовної лексичної компетенції. *Наукові записки* : зб. наук. пр. Кіровоград : КНТУ, 2007. Вип. 8. С. 71–73.
7. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій. *Іноземні мови*. Київ : Ленвіт, 1999. № 3. С. 3–7.

8. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*. London, Eng.: Longman, 1983. P. 1–48.
9. New ways in teaching vocabulary / Ed. By Paul Nation. Alexandria: Teacher of English to Speakers of other languages, Inc., 1994. 218 p.

Summary. The article is devoted to the problem of determining the peculiarities of formation lexical competence of students of non-language specialties. The content of lexical competence in accordance with the European requirements for language education is revealed. Emphasis is placed on the need to learn vocabulary in the practical use of language, which contributes to successful communication. Possible ways of learning new lexical items are presented.

Key words. lexical competence, stage, method, foreign language, student.

ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНИХ ІДЕЙ ІВАНА БАБИЧА У СУЧАСНИХ УМОВАХ



Лідія Черчата

*Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Анотація: У статті запропоновано дослідження педагогічної спадщини І. Бабича у контексті ознайомлення з виховними ідеями, які реалізувалися ним у практичній діяльності та з'ясування можливості їх використання у сучасних умовах.

Ключові слова: І. Бабич, професійна діяльність, педагогічна спадщина, виховання, виховна ідея, творчість, самостійність.

Historia est magistra vitae

М. Т. Цицерон.

Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності є однією з актуальних проблем в умовах сьогочасного реформування вітчизняної системи освіти. Зважаючи на посилення уваги суспільства до роботи педагогічних працівників, соціальну значущість і затребуваність професії вчителя, вимоги до педагога постійно підвищуються, проте, рівень професійної педагогічної підготовки фахівця до такого виду діяльності подеколи залишає бажати кращого. Отож, виникає потреба у формуванні готовності майбутніх педагогів до роботи у освітніх закладах. Природно, що одним із дієвих засобів розв'язання цієї проблеми може бути ґрунтовне вивчення наукових праць, досвіду роботи не тільки видатних педагогів, діячів педагогічної науки України, а й відомих викладачів, чия професійна діяльність пов'язана з окремими закладами вищої освіти. Добре відомо, що теоретичні та практичні напрацювання, отримані суспільством у спадок від знаних особистостей, залишаються у пам'яті людей назавжди. Все це не тільки формує нашу історію, але й стає надійним опертям для нашого сьогодення та майбутнього.

Використання потенціалу педагогічного краснзнавства в навчально-виховному процесі вишу стає підґрунтям для переосмислення студентами історичних подій минулого країни чи регіону, де вони проживають, історії закладу освіти, в якому навчаються, сприяє вихованню майбутнього фахівця, формуванню світоглядних переконань, високої моралі, духовності і культури [13, с. 199].

Такою знаковою постаттю історичного минулого Полтавського національного педагогічного

університету імені В. Г. Короленка, в якій уособлено кращі національні риси й устремління, є Іван Трохимович Бабич – педагог, майстер літературного перекладу, Член Співки письменників СРСР, член Національної Співки письменників України, поліглот, який зміг піднятися до рівня світового визнання як людина, яка «відкривала Україну світові», репрезентуючи кращі твори українського письменства не лише у Франції, Америці, Канаді, а й в африканських франкомовних країнах [7, с. 7].

У 2004 році за сприяння ЮНЕСКО у Парижі й у Києві було видруковано «Антологію української літератури від XI до XX століття» (“Anthologie de la litterature ukrainien du XIe au XXe siecle”), фундаментальне франкомовне видання, котре одразу набрало широкого розголосу. Примітно, що до нього увійшли літературні твори Павла Загребельного в перекладі митця художнього слова з Полтавського педагогічного. Відома письменниця української діаспори із США Марта Тарнавська назвала видання «подією виняткової ваги, доказом дозрівання української присутності у світовому культурному контексті» [12].

Дослідниця біографії та життєдіяльності І. Бабича Л. Король, ґрунтуючись на аналізі матеріалів низки краєзнавчих розвідок, схарактеризувала його, як «людину енциклопедичних знань, непроминальної інтелігентности й працелюбности», без перебільшення, легендарну постать, яка щоправда, довгий час залишалася на узбіччі офіційного визнання у виші». Парадоксальність ситуації, на її думку, полягає в тому, що Бабичеві літературні переклади виходили великими тиражами, про нього вміщували статті тогочасні літературні й енциклопедичні довідники, його поважали в колах красного письменства,

але все це не афішувалося в закладі, де митець працював понад сорок років [3, с. 30].

Варто зазначити, що літературна творчість І. Бабича виявилася не єдиним важливим штрихом до загального портрета митця. Не менш вагомими були його досягнення у сфері педагогічної діяльності. Предметом пропонованого дослідження є саме педагогічна спадщина Івана Бабича, ті виховні ідеї, які він утілював через дотримання принципів, використання методів, засобів формування особистості. Природно, що втілювати в життя зміни, продиктовані потребою модернізації освітньої системи, зумовленої особливостями соціально-політичного, економічного розвитку країни, світовими тенденціями, здатен педагог, який урахує у своїй практиці надбання світової педагогічної культури, традиційні механізми передачі культурних цінностей, стереотипів поведінки й виховання, який вирізняється професійною мобільністю, спроможністю до діалогічного спілкування, інакше кажучи, фахівець зі сформованою педагогічною компетентністю. Адже, як зазначає В. Ортинський, заклади вищої освіти покликані «готувати свідому національну інтелігенцію, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів» [8, с. 336]. Саме таким педагогом і був Іван Трохимович Бабич, який розпочав свою педагогічну діяльність у далекому 1952 році як учитель іноземної мови сільської школи, а від 1964-го й до 1989 року продовжував працювати як викладач закладу вищої освіти. За основне завдання цієї розвідки автор вбачає вивчення й осмислення виховних

ідей відомого земляка та можливість їх використання в сучасних умовах.

Іван Трохимович Бабич народився 2 червня 1929 року в мальовничому французькому місті Осері, в родині заробітчан українського походження [1]. Батько Івана Трохимовича уболював душею про те, щоб сини змогли отримати якісну освіту, у якій сам убачав «шанс на ліпшу долю на новій батьківщині» [3, с. 30]. Тому грошей на розвиток та навчання дітей в родині ніколи не шкодували. У Франції, в умовах приватної початкової школи Парижу, у якій старший Жан отримав належну підготовку до вступу в середню школу, та престижного коледжу “Classique et Modern” містечка Жуаньє виформувався винятковий хист хлопчика як до точних, так і до гуманітарних наук. А логічним результатом навчання в одному з кращих університетів Бургундії у місті Діжон стало отримання юнаком ступеня бакалавра природничих наук. Попереду на нього чекала медична освіта та приватна практика педіатра. Здавалося, що могла справдитись батьківська мрія про опанування сином фаху, котрий гарантував би належний статус і повагу в громаді, а також фінансове благополуччя. І, вочевидь, майбутнє життя Жана склалося б саме так, якби не війна Франції з Алжиром. Цей факт виявився найвагомим аргументом, який і спонукав батька до прийняття непростого рішення про повернення в Україну.

У вересні 1947 року Бабичі оселились у селищі Карлівці на Полтавщині. Змалку дітей призначували працювати й навчали з повагою ставитися до будь-якої роботи – інтелектуальної чи фізичної, бо то є запорукою добробуту та професійного зростання кожної особистості. Тому Іван одразу розпочав трудову діяльність спочатку учнем токаря Жовтневого цукрозаводу (1947), згодом

електриком (1948) на Карлівському цукрозаводі. Працювати за фахом жодної можливості не було. Адже представники влади ще під час перших розмов із репатріантами після перетину кордону чітко пояснили, що «жодні кваліфікаційні документи Франції на радянській території не чинні, іноземні мови тут узагалі мало кого цікавлять, а дітям доведеться повчитись у школі, щоб одержати атестат зрілості й опанувати українську мову. Хоча міжнародні домовленості про репатріацію передбачали поновлення громадянських прав осіб, які опинилися за межами своєї країни, паспортів СРСР нікому не видали. А ще твердо порадили зятимити: «Ви – ніхто. Вам буде важко. Дуже важко» [4, с. 14].

Отож, звичка постійно працювати та вміння раціонально організувати особистий час стали в пригоді. Юнак удало поєднував роботу на Карлівському цукрокомбінаті з навчанням у заочній вечірній школі, а пізніше – у Московському університеті імені Патріса Лумумби, де за чотири місяці навчання здобув право викладати латину, німецьку, французьку, польську мови у загальноосвітніх навчальних закладах [4, с. 14]. Протягом двох років, починаючи від серпня 1952-го І. Бабич опановував учительське ремесло в середніх школах сіл Сенча та Ждани (1953 р.). Наступні дев'ять років (1953–1962) педагог-початківець викладав німецьку мову в Карлівській середній школі № 3, пізнаючи тонкощі педагогічної майстерності. Примітно, що у роки вчителювання «молодий мовник дістав незабутньо яскраві враження про учнівське життя, пересвідчився, що найголовніше – бачити і поважати в кожному вихованцеві особистість» [5, с. 40]. Отак мало-помалу опановуючи секрети професії й достатньо пізнавши реалії життя на території своєї нової Батьківщини – радянської України,

Іван Трохимович усвідомлює, що глибокі знання і фаховість будь-якого спеціаліста самі по собі мало що означають, вони повинні дістати оперття на документ державного зразка про вищу освіту. Тож у 1960 р. він приймає виважене рішення про необхідність підвищення кваліфікації, вступає і з відзнакою закінчує Харківський педагогічний інститут іноземних мов імені Н. К. Крупської (заочно) [1].

«Подаючи приклад сумлінної праці учням, їхній наставник у вересні 1962 року став слухачем Вищих педагогічних курсів із підготовки висококваліфікованих викладачів іноземних мов Московського державного педагогічного інституту. Могутній інтелект, нетлінні вчительські чесноти Добротворення вивели Івана Бабича на першу педагогічну вершину, а всякчасна праця над собою стала кар'єрною сходинкою, оскільки «червоний диплом» вишу і посвідчення столичних курсів уможливили перехід сільського вчителя до вищої школи» [2, с. 147].

Викладацьку діяльність на кафедрі іноземних мов Полтавського педагогічного інституту Іван Трохимович Бабич розпочав у вересні 1964-го, хоча тоді на нього чекали і в столичному педагогічному виші, де він так само успішно пройшов за конкурсом на посаду старшого викладача. Напевно, зроблений ним вибір на користь педагогічного інституту у Полтаві був правильним і ніколи не давав підстави в цьому засумніватися. Із самого початку роботи в закладі доля звела його з односторонцем, колегою і соратником Віленом Вікторовичем Белим, людиною непересічною, творчою, відданою загальній справі, надзвичайно відповідальною та вимогливою як до себе, так і до колег. Він очолював кафедру іноземних мов і генерував багато цікавих,

прогресивних на той час ідей та проєктів, втілення яких у життя потребувало творчого підходу, готовності вчитися самому й особливої зібраності, оскільки викладачам «треба було не лише готуватися до занять, а й організовувати самостійну роботу студентів, виїздити на консультпункти для заочників, читати лекції вчителям міста й області, готувати та обговорювати на методсемінарах доповіді, брати участь у науковій і виховній роботі тощо» [2, с. 148].

Як прихильник комунікативної технології навчання іноземної мови завідувач виступив з ініціативою створення фонолабораторії, навчальних посібників і методичних рекомендацій для студентів. Усе це відповідало викликам часу, було актуальним для всіх учасників навчального процесу, а тому взялися до роботи всією катедрою. Іван Трохимович запропонував проведення радіолекторіїв іноземними мовами в гуртожитках. Він особисто «корегував матеріали студкорів, тренував дикторів-кореспондентів, які не лише інформували про події в інституті, а й виразно читали мовою оригіналу ліричні твори. Розклади радіопередач склалися так, щоб виходити в етер першого вересня кожного нового навчального року [2; 9]. Саме тоді «на кафедрі апробувалася технологія навчання іноземних мов із використанням нових технічних засобів навчання, методик лінійного програмування, створювався фонд аудіозаписів, мікрофільмів, експериментально досліджувалося питання оптимального домашнього завдання для студентів тощо» [5, с. 19].

У жовтні 1983 року на одному із засідань кафедри іноземних мов заслуховувалося питання про використання засобів ТЗН на заняттях з іноземної

мови. Викладачі критично відгукнулися про роботу фонолабораторії, відсутність записів носіїв мови, які б відповідали вимогам часу, неналежний стан технічних засобів тощо. Це й справді було серйозною проблемою, адже на кафедрі почали здійснювати підготовку майбутніх учителів англійської мови, а для них робота у фонолабораторії була обов'язковою. Вихід із ситуації підказав І. Бабич: «Наявність кольорового телевізора та відеомагнітофона уможлиблює запис і показ відеозаписів телевізійних навчальних програм іноземною мовою. Такі передачі мають важливе пізнавальне значення, містять цікаву інформацію про країни, мова яких вивчається, видатних діячів науки і культури. А головне, студенти отримали б змогу слухати носіїв мови». Тоді ж обговорювали і його конспект заняття з французької, котрий визнали добре підготовленим, таким, що відповідає чинним вимогам до їх укладання у вищій школі. Старший викладач Волкова Н., проглянувши подані матеріали, дійшла висновку про те, що роботу колега «виконав настільки добре, що будь-який викладач зможе за таким конспектом успішно провести заняття: всі види роботи ретельно продумані й органічно вплітаються в тему заняття, кожне завдання логічно витікає з попереднього, вправи укладено на основі тематичного лексичного матеріалу, передбачено використання наочності тощо» [9].

Особливості використання фонолабораторії на заняттях з іноземної мови повсякчас ставали предметом обговорень членів колективу та й студенти іноземного відділення філологічного факультету подеколи відпускали іронічні коментарі щодо його «сучасного» обладнання (замки на неймовірно химерних ящиках, у

яких зберігалися магнітофон чи телевізор, скрипучий гучномовець на стіні похмурої аудиторії, схожі на «антикварні» навушники тощо). Під час такої дискусії (1986 р.) на одному із засідань Іван Бабиш, тоді парторг катедри, серйозно заявив: «Обладнання фонолабораторії відповідає вимогам учорашнього дня. Треба переходити на комп'ютери та комп'ютеризовані програми» [2; 11, с. 150]. Тоді «далекосяжність такої пропозиції багатьом могла здатися гіперболізованим дивацтвом». Минули роки і сьогодні постає очевидним той факт, що «... педагогічна мудрість Івана Бабиша полягала в здатності мислити категоріями перспективи» [2, с. 150].

Як викладач І. Бабиш упродовж багатьох років перебування в професії щиро ділився своїми знаннями та досвідом із вихованцями та колегами. Студенти завжди поважали і захоплювалися ерудованим, стильним і завжди врівноваженим «французом», який був здатний зробити найскладніший матеріал доступним для розуміння кожного, «з легкістю «ставив» правильну вимову, навчав закономірностей діалогічного мовлення, знав масу цікавинок про далеку, оповиту романтикою Францію. На заняттях панувала така атмосфера, в якій ніхто не боявся необізнаності, не соромився запитувати, висловлювати свою думку» [2, с. 148]. Він орієнтувався на налагодження партнерських стосунків зі студентами й намагався уникати авторитарності у вихованні. «Однак простота поводження з вихованцями в аудиторії, поза нею, під час трудових семестрів (у ті роки студенти ПДП імені В. Г. Короленка регулярно виїздили на весняні й осінні сільськогосподарські роботи) ніколи не оберталася на панібратство» [3, с. 36].

Погляди Івана Трохимовича на роль рідної мови також випереджали час, адже в умовах, коли українську

мову свідомо й цілеспрямовано нищили, він своїми діями постійно засвідчував високий статус українського слова. Це промовисто вирізняє ще одну рису його характеру, демонструє особисту позицію як громадянина і справжнього патріота. Така позиція мала виховне значення. Сутність патріотизму, національної ідентичності опосередковано доносились через життєві переконання їхнього наставника. Це не були якісь формальні доповіді на кураторських годинах чи виступи на якихось зібраннях. Іван Трохимович здійснював виховний вплив через конкретні дії, надаючи приклади поведінки справжнього громадянина в літературній творчості, на роботі, вдома. Цілісність особистості, тонке відчуття несправедливості і прагнення до свободи – це ті риси, яких сьогодні бракує багатьом – чи то митцям, чи педагогам.

Працюючи на немовних факультетах, І. Бабич намагався використовувати такі методи і форми занять, які ґрунтуються на творчій діяльності й інтересах студентів. Свідченням цього є розроблений ним курс технічного перекладу для майбутніх фізиків, математиків і хіміків та укладений навчально-методичний посібник «Тексти для читання з фізики» [11]. «Особиста зацікавленість Івана Трохимовича технічним перекладом стала навчально-методичним і виховуючим фактором». Не дивно, що очолюваний ним гурток технічного перекладу був популярним серед молоді. Не можемо не згадати й про традиційний конкурс на кращий художній переклад, оргкомітет якого він очолював починаючи з 1969 року. Конкурс проводився в двох номінаціях: проза та поезія, усі бажаючі могли стати його учасниками й випробувати себе в ролі знавця іноземної мови та

вправного перекладача. «Усе це робилося по-бабичівськи: спокійно, ґрунтовно» [2, с. 148].

На відміну від школярів, інтереси студентів зміщуються у площину майбутньої професії. Тому, на думку І. Бабича, особливо важливим є виховання студентської молоді у праці. Педагог покликаний виробити у них бажання власними силами набувати досвід майбутньої професії, самостійно поповнювати знання сумлінно готуючись до навчальних занять чи проведення позааудиторних заходів, постійно накопичувати необхідну для подальшої роботи інформацію.

Самостійність дій у студентському віці набуває практичного характеру. Добре усвідомлюючи це, Іван Трохимович намагався допомагати своїм вихованцям через дружні поради, тактовні підказки, індивідуальні бесіди з тими, хто, проживаючи у гуртожитку, відчував труднощі з налагодженням побуту, розподілом власного бюджету, раціональним використанням вільного часу тощо. Дотримання режиму праці та відпочинку є тим методом, який привчає молоду людину економити час і впливає на вироблення позитивних звичок. Питання організації позааудиторної роботи в інституті було для нього одним із пріоритетних. Тому у формуванні навичок самостійної діяльності, розвитку творчого потенціалу і здатності використовувати знання на практиці старший викладач убачав головний чинник роботи зі студентами.

Звісно, що запорукою успішного провадження позааудиторної виховної роботи в інституті є правильна організація навчального процесу. Але багато залежить і від уміння самого викладача знайти спільну мову з групою, його налаштованості на постійний пошук ефективних шляхів вирішення тієї чи тієї педагогічної

задачі, готовності виявляти творчий підхід. Питання про стан організації виховної роботи в інституті, про роботу кураторів катедри, про організацію позааудиторної роботи зі студентами раз-у-раз піднімалися на зібраннях колективу науково-педагогічних працівників структурного підрозділу [9; 10; 11]. Спогади колишніх вихованців, людей, які працювали опліч з Іваном Трохимовичем або добре знали його, а також вивчення і детальний аналіз звітної й організаційно-розпорядчої документації, протоколів засідань катедри іноземних мов 1982–1987 рр. потверджують його повну відповідність і органічність перебування у педагогічній професії.

Директорка Полтавської ЗОШ № 9 В. Годня нещодавно поділилася споминами про Івана Трохимовича як про людину унікальної щирости, гуманізму та демократизму в епоху авторитарного керування інститутом. У 1983 році Вікторія Іванівна була старостою кураторської групи І. Бабича. «Ми від самого початку обожнювали свого «француза» – статного, доброго, уважного, розумного й надзвичайно порядного. Від першої зустрічі зі своїм наставником були вражені й глибоко подивовані якимось особливим шармом, ерудованістю, інтелектом і широким світоглядом. Його інтелігентність, доброзичливість, справедливість та унікальні знання міг би потвердити кожний із колишніх студентів. Ми любили й щиро поважали його як нашого куратора і просто як людину».

Зважаючи на побажання молодих людей, організатор виховної роботи в академічній групі та на факультеті, Іван Трохимович проводив пішохідні екскурсії по місту, обов'язково зауважуючи на значенні тієї чи тієї пам'ятки в історії. Вагомим для нього було відвідування музеїв, Полтавського обласного музично-драматичного

театру імені М. В. Гоголя, кінотеатрів, виставок та інших культурних осередків. Варто зазначити, що разом із своїми вихованцями Іван Трохимович організовував різноманітні виховні заходи, з-поміж яких студентам особливо подобалися вечори іноземних мов, бесіди, диспути, конкурси, концерти тощо.

Так, пригадуючи подорож до Канева, колишня вихованка Івана Трохимовича, Дремлюга Валентина Василівна, не стримує емоцій. Вона із захватом розповідає про те, якою дивовижною і незабутньою подією стала ця мандрівка для кожного учасника. «То були особливі відчуття! Ми їхали потягом, плавали на пароплаві, спали в наметах, рибалили, варили юшку та пили запашний трояндовий чай – і все це зорганізував для нас наш Бабич». Іван Трохимович, пригадує педагогиня, був «блискучим екскурсоводом, мав рідкісний дар оповідача, його розповіді розгорталися з неймовірними подробицями, невідомими фактами, красивими легендами, які закарбувалися в пам'яті на все життя».

Педагогічна спадщина Івана Бабича переконує нас у тому, що виховні ідеї в його діяльності втілювалися через фасилітативні підходи до формування особистості [6]. Загалом вони суголосні виховним ідеям української народної педагогіки. Іван Трохимович завжди доброзичливо ставився до своїх вихованців (принцип гуманізму), враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості, був переконаний у важливості виховання студентської молоді у праці, зорієнтовуючи будь-яку діяльність на формування необхідних компетенцій студентів як майбутніх фахівців. Примітно, що виховний вплив він вдало поєднував із розвитком самостійності та ініціативи самого вихованця, завжди дотримуваяся єдності вимог і поваги до особистості студента через

орієнтацію його на повну самостійність та відповідальність за своє життя. При цьому необхідно згадати й про принцип природовідповідності з його спрямуванням вибудувати виховний процес, враховуючи особливості природи рідного краю. Як куратор, він завжди зважав на це, плануючи екскурсії, відпочинок на природі, мандрівки до інших міст тощо.

Висвітлені виховні ідеї, принципи, методи виховання, які використовувалися в педагогічній діяльності, засоби, напрями народного виховання є актуальні і сприйняті українцями. Вони викликають зацікавлення науковців та сучасних педагогів-практиків.

Таким чином, викладацьку діяльність Івана Трохимовича Бабича у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка можна вважати багатоаспектною, такою, що потребує подальшого ґрунтовного вивчення, адже не втратили актуальності ідеї, виплекані багато років тому. У житті старшого викладача кафедри іноземних мов педагогічна діяльність невіддільна від постійного самовдосконалення, натхненної праці, служіння професії на благо країни, яка стала для нього другою Батьківщиною.

Література

1. Бабич Іван Трохимович. Особова справа. Архів ПДПУ, Ф. 1507, спр. 1015, арк. 1–28.
2. Король Л. Педагогічні вершини у життєсвіті Івана Бабича. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 145–151.
3. Король Л. Іван Бабич: нарис життя та літературної творчості. *Наукові ракурси* : зб. наук. пр. / упоряд. і відп. ред. Л. Л. Король, Л. М. Черчата. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. Вип. 1. С. 29–43.

4. Король Л. Л., Кришталь Н. А., Черчата Л. М. Слово про Івана Трохимовича Бабича : історико-біограф. Нарис. Полтава : РВВ ПНТУ, 2010. 64 с.
5. Король Л., Маліченко Ю. Карлівський період життєдіяльності І. Т. Бабича. *Passus in Scienciam* : тези доп. III студ. наук. читань, м. Полтава, 26 квіт. 2010 р. Полтава : ПНПУ, 2010. С. 39–43.
6. Марушкевич А. А. Педагогіка вищої школи. Теорія виховання (Цикл лекцій) : навч. посіб. К. : КНУ. 2005. 107 с.
7. Мирний В. Він відкривав Україну світові : [Про письменника і перекладача І. Т. Бабича]. *Полтавська думка* : незалежна газета. 1999, 4 черв. № 23 (239).
8. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
9. Протоколи засідань кафедри іноземних мов 30 серпня 1982 – 7 червня 1983 рр. ДАПО, Ф. 1507, оп. 3, спр. 1100 № 16-1, арк. 66.
10. Протоколи засідань кафедри іноземних мов 30 серпня 1983 – 12 червня 1984 рр. ДАПО, Ф. 1507, оп. 3, спр. 1213 № 16-12, арк. 21–22; 31.
11. Протоколи засідань кафедри іноземних мов 1 вересня 1986 – 9 червня 1987 рр. ДАПО, Ф. 1507, оп. 3, спр. 1548 № 32-02, арк. 5–13.
12. Гарнавська М. Книга, яка викликає подив і заздрість. URL : http://www.vsesvit-journal.com/index.php?option=com_content&task=view&id=101&Itemid=41.
13. Черчата Л. Використання потенціалу педагогічного краєзнавства у виховному процесі сучасного закладу вищої освіти. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том VIII : діалог у розвитку науки та освіти / ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін – Ужгород – Київ – Херсон : Посвіт, 2020. с. 198–200.

Summary. The article offers a study of I. Babych's pedagogical heritage in the context of familiarization with

educational ideas that he implemented in practice and finding out the possibility of their use in modern conditions.

Key words: *I. Babych, professional activity, pedagogical heritage, education, educational idea, creativity, independence.*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ
У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**ON THE PROBLEM OF
COMPATIBILITY BETWEEN
OBSERVED AND THEORETICAL
TIMES OF SUNSET AND SUNRISE**


Muhammad Rashid Kamal Ansari

*Sir Syed University of Engineering and
Technology
Karachi, Pakistan*

Ingila Rahim, Jawaid Quamar

*Institute of Space and Planetary Astrophysics,
University of Karachi
Karachi, Pakistan*

Summary: *The article aims to find out causes of the stationarity of the times of sunrise or of the sunset. The authors suggest a set of mathematical theorems and formulae as the toolbox for the verification of the theories at various stages of development. The reference concerning the issues of stationarity of the times of sunrise and sunset on specific days of the year and the variability as well as the choice of coordinate systems in astronomy, the stars classification, and solstices are reviewed .*

Keywords: *Astronomy, stars, phenomena of sunrise and sunset, celestial objects, solstices.*

For an observer in his specific latitude, times of sunrise t_r and sunset t_s become stationary at certain times of the year. However, the overall length of any day keeps on changing during the days of stationary sunrise and stationary sunset timings. This communication aims to find out causes of the stationarity of the times of sunrise or of the sunset.

1. Introduction

A common scientific folklore says that Astronomy and Mechanics are the laboratories of Mathematics. From Ptolemy to Omar Khayyam, Kepler, Galileo, Newton and Einstein, all the famous theories in Astronomy and Mechanics have been challenging the power of Mathematics. The trial goes on continuously as long as the theories remain in application. In the course of such experimentation a working toolbox comprising of a set of mathematical theorems and formulae comes into existence. This toolbox helps in the verification of the theories at various stages of development. In addition, in the stages of applications it assists in keeping the working procedures as simple as possible. This communication is an attempt to exemplify the above point of view. Using the toolbox containing the tools of spherical geometry and trigonometry we will show that how the stationarity of the sunrise or of the sunset on the specific days of the year [1] can be explained.

For an essential mathematical treatment of the phenomena of sunrise and sunset a description of some of the astronomical coordinate systems and their relationship is necessary which is discussed in section 2. In section 3 the apparent diurnal motion of the heavenly bodies and the apparent annual motion of the sun along the ecliptic is discussed. Finally, the problem of stationarity of the times of sunrise and sunset on specific days of the year and the

variability of the overall length of a day despite the stationarity of the times of sunrise and sunset is discussed in section 4.

In our discussion, unless stated otherwise, we will consider all latitudes as north latitudes.

It is hoped that the communication will be able to demonstrate the close link between mathematics and applied disciplines such as astronomy.

2. Some astronomical coordinate systems

The choice of coordinate systems in astronomy depends on the nature of the problem at hand. These systems are classified from various viewpoints. For example these can be classified according to the reference great circles that fix a specific celestial object at a specific time uniquely. For instance, two well known very useful systems are alt-azimuth or horizon system and equatorial system. These are classified according to the coordinate system with reference to a specific origin (topocentric system in which position of the observer on earth's surface is considered as origin and the geocentric system in which the earth's centre is considered as origin). A description of these systems using spherical geometry and trigonometry can be found in any standard book of astronomy such as [2]. With reference to [2] in the discussion here, generally, the observer is considered to be the center of the celestial sphere.

In alt-azimuth system coordinates of a heavenly body are A and a (azimuth and altitude respectively). Azimuth is defined in various ways and the specific convention must be followed in this regard. Albeit many observations are made in this horizon system, for certain purposes the horizon system of coordinates is not quite suitable because it is local. For two different points on the earth's surface the measures of altitude and azimuth of a particular celestial

object at a specific time may be different. Additionally, because the celestial sphere seems rotating, the star's coordinates keep on changing as the time varies.

In the equatorial coordinate system, δ and H , the declination and hour angle respectively of a celestial body (star) are the two coordinates. It should be noted that when a star is in its zenith the latitude of any point on the earth's surface is equal to the declination of the star [2].

3. Apparent diurnal motion of celestial objects

As regards apparent diurnal motion of the celestial objects (such as sun in our case), the stars can be classified as follows.

- (i) The stars above the horizon for all values of their H
- (ii) The stars that are below the horizon for all values of their H

- (iii) The stars that can be observed rising and setting

Stars of first type satisfy the condition $90^\circ - \delta < \varnothing$, where \varnothing is the observer's latitude (circumpolar stars). Stars of other type are never seen by the observer. Most stars are of type three, that rise and transit, then set.

For various reasons unless and stated otherwise any celestial sphere will be considered to be a geocentric one [2].

Obviously, at times it becomes desirable to convert coordinates of a heavenly body in one system to those in other system. In this regard various relations exist in literature. For example in case, the observer's latitude \varnothing is known the following relation expresses H and δ of a body in terms of A and a [2].

$$\sin \delta = \sin \varnothing \sin a + \cos \varnothing \cos a \cos A,$$

$$\cos H = (\sin a - \sin \varnothing \sin \delta) / \cos \varnothing \cos \delta$$

$$\tan H = \sin A / (\sin \varnothing \cos A - \cos \varnothing \tan a)$$

4. Apparent annual motion of the sun along the ecliptic

In the equatorial coordinate system declination δ is fixed but the hour angle H keeps on changing with the passage of time and on times becomes useless for position fixing. In such cases another coordinate system is used which comprises of α and δ , the right ascension and declination respectively. This involves a fixed point called the vernal equinox, a point on the annual apparent path of the sun round the earth termed as ecliptic. For details [2] can be referred.

If θ is known, sun's position at transit on a particular day is represented by the relation $\delta = \theta - z$, (δ and z being the sun's declination and zenith distance respectively). Declination of the sun keeps on changing through the year. A description of the sun's yearly path on the ecliptic in a year and the graph of changing declination against date can be found in [2].

While moving on the ecliptic the sun remains below the plane of the terrestrial as well as celestial equator for six months. For the remaining half of the year it remains above the equator. In both cases its declination reaches maximum values at winter and summer solstices respectively (around December 21 and June 21 respectively). In its courses the sun also crosses the equator and equinoxes twice (around March 21 and September 21 respectively).

5. Problem of stationarity

H and A for sunset and sunrise change with the changes in sun's declination throughout the year. The changes in declination are so slow that for a number of calculations it can be considered constant up to the accuracy of a day. At solstices the sun's declination approaches maxima and attains stationary values.

The sun's hour angle at setting on a specific day H_s , its azimuth at setting A_s , the hour angle of sunrise, H_r and the azimuth at sunrise A_r , are given by

$$(1) \cos H_s = -\tan \delta \tan \varnothing,$$

$$(2) \cos A_s = \sin \delta / \cos \varnothing,$$

$$(3) H_r = 360 - h,$$

where, $\cos h = -\tan \varnothing \tan \delta$. A_r , which is the azimuth at sunrise is given by

$$(4) \cos A_r \sin \delta / \cos \varnothing.$$

As mentioned above, declination of the sun is a variable quantity. However, at solstices it's values become stationary. Using equations (1), (2), (3) and (4) the times of rising and setting and azimuths of heavenly bodies are given by the following formulae:

$$\text{Rising: } t_r = 24 - 1/15 \arccos \{-\tan \delta \tan \varnothing\} + a,$$

$$A_r = \arccos \{\sin \delta / \cos \varnothing\},$$

$$\text{Setting } t_s = 1/15 \arccos \{-\tan \delta \tan \varnothing\} + a,$$

$$A_s = 360 - \arccos \{\sin \delta / \cos \varnothing\},$$

where, A is the azimuth, t is the local sidereal time in hours, a is the right ascension, δ is the declination, and \varnothing is the observer's (geographical) latitude. Thus, for an observer at his (specific) latitude, times of sunrise t_r and time of sunset t_s will become stationary when solar declination δ is stationary. It should be noted that seasonal variation also takes place simultaneously and so the overall length of any day must keep on changing, despite the effect of stationarity on specific days. Thus, for instance, during the days of stationarity sunrise timings, sunset goes on changing on account of seasonal variation. Similar is the case of stationarity sunsets.

We have in general referred [2], however, [3] to [8] are also very useful references.

References

1. *The Nautical Almanac 2019* (2019), Her Majesty's Nautical Almanac Office, The Stationery Office, London.
2. Roy A. E. and Clark D. (2003), *Astronomy: Principles and Practice*, (4 ed.), Taylor And Francis.
3. Acker A. and Jaschek C. (1986), *Astronomical methods and calculations*, J. Wiley, New York.
4. Kaler J. B. (1994), *Astronomy*, Harper/Collins, New York.
5. Krasavtsev B. and Khlyustin B. (1970), *Nautical Astronomy*, Mir Publishers, Moscow.
6. Montenbruck O. (1989), *Practical ephemeris calculations*, Springer-Verlag, Berlin.
7. Montenbruck O. and Pfleger T (1991), *Astronomy on the personal computer*, Springer-Verlag, Berlin.
8. Zeilik M., Gregory A. & Smith P. (1992), *Introductory Astronomy and Astrophysics*, Saunders College Publishing, New York.

Анотація: Дослідження ставить за мету з'ясувати причини стаціонарності сходу сонця та заходу сонця. Автори пропонують математичний інструментарій для підтвердження низки теоретичних положень. Здійснено огляд джерел, у яких висвітлено питання стаціонарності та мінливості часу сходу і заходу сонця в конкретні дні року, а також вибору систем координат в астрономії, класифікації зірок та сонцестояння.

Ключові слова: астрономія, зірки, явище сходу і заходу сонця, небесні тіла, сонцестояння.

**METHODOLOGICAL ALGORITHM
FOR DEVELOPING THE
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN
MEDICAL ENGLISH**



*Yuliia Lysanets, Olena Bieliaieva,
Liudmyla Hryschenko
Ukrainian Medical Dental Academy
Poltava, Ukraine*

Keywords: *communicative competence, English for Professional Purposes, academic staff, PhD students.*

Summary: *The article presents a methodological algorithm for mastering the communication features in teaching the course in professional English for PhD students and academic staff at higher medical educational institutions. The authors developed their own concept of presenting the training material. The authors developed a cycle of demonstration didactic materials, aimed at improving the skills of professional communication in Medical English for Academic Purposes.*

The English language training of researchers and teaching staff at medical universities has become a priority task in higher medical education [4]. However, conversational fluency does not guarantee the effective mastering of professional skills: it is necessary to acquire the so-called “academic literacy” in English as a global language in science and technology. The major challenges in academic English vocabulary in terms of spelling and punctuation have already been discussed in our previous studies [1; 2; 3]. The present paper focuses on the methodological algorithm for mastering the communication features of medical English by PhD students and academic staff.

The aim of the study is to examine and systematize the most common challenges in developing the

communicative competence in medical English. The results of the research have been integrated into the 1st edition of *Medical English for Academic Purposes* by Yu. Lysanets, O. Bieliaieva, M. Melaschenko (2018) [5], which focuses on improving the communication skills of medical professionals. The proposed system of demonstration didactic materials is intended to support courses in professional English for PhD students and academic staff at higher medical educational institutions.

In this paper, we distributed the didactic material according to major concepts in medical English: pain, disease, patient’s condition and doctor’s actions (history taking and treatment). Table 1 presents common verbs, which doctors use when talking about pain.

Table 1

Common verbs to describe pain

Pain...	...spreads from one joint to another
	...radiates to the right shoulder
	...migrates from one quadrant to another
	...extends below the knee
	...escalates at the terminal stage of the disease
	...circulates into the thighs and knees
	...abates when the stimulus action is stopped
	...comes and goes for no apparent reason
	...dissipates gradually and recurs
	...persists beyond 4 weeks
	...is worse at night
	...yields completely to analgesics
	...subsides after physical therapy
	...is rated at 3/10
...is exacerbated by movement	

At the same time, patients tend to describe their painful feelings in a different manner, and it is highly

important for doctors to be aware of these peculiarities and thus to react appropriately. Table 2 presents common adjectives, which patients use when talking about pain.

Table 2

Common adjectives to describe pain

Pain is...	...burning / roasting / scorching / searing / white-hot / scalding
	...pricking / sharp / stabbing / lancinating / boring / piercing / shooting
	...tightening / twitching / squeezing / pressing / clenching / wrenching / suffocating
	...tingling / dull ache / vibrating / throbbing
	...heavy / unbearable

Disease is another important concept in medical discourse, and it requires mastering a specific range of lexical units. Table 3 presents common nouns and phrases to use when talking about diseases.

Table 3

Common nouns and phrases to refer to diseases

...onset
...clinical course
...clinical presentation
...regression
...prolonged / complete remission
...manifestations
...exacerbation
...episode / attack / bout
...unfavourable prognosis
...disorder
...impaired function

Table 4 presents common verbs to use when talking about diseases.

Table 4

Common verbs to refer to diseases

Diseases...	...often run in families
	...can return after transplant
	...sometimes persist in spite of antibiotics
	... are resolved with specific treatment
	... remit and relapse – get better or worse
	... are transmitted by infected ticks
	... are contracted by inhalation
	... are managed by doctors

Referring to patients correctly is another essential prerequisite for effective communication in the clinical setting. Tables 5 and 6 demonstrate common phrases and verbs to describe patient’s condition.

Table 5

Common phrases to use when talking about patients

The patient...	...was born at term to a healthy woman
	...is / was unconscious
	...is / was sexually active
	...is comatose / is in a comatose state
	...was admitted with a chest pain
	...was diagnosed with bronchitis
	...was referred to a neurologist because of ...
	...was inoculated / immunised / vaccinated against diphtheria
	...is unable to get out of bed
	...is fit for discharge

Table 6

Common verbs to use when talking about patients

	... sustain injuries
	... undergo surgery/procedure/examination
	... recover from sickness
	... complain of mild / severe symptoms

Patients...	... suffer from sequelae of the disease
	... develop acute / chronic symptoms
	... come down with the flu
	... break out in rash
	... present with symptoms/history of
	... seek medical care/advice/treatment
	... follow the treatment regimen
	... die of heart failure
	... succumb to injuries
... convalesce from surgery	
... come through illnesses	

Finally, doctor's actions are of paramount importance. Tables 7 and 8 demonstrate common verbs to describe the processes of history taking and patient's management.

Table 7

Common verbs used in history taking

Anamnestic data...	...is collected
	...is elicited
	...is recorded
Treatment plan...	...is drafted
	...is designed
	...is developed
Patients...	...are interviewed
	...are referred to...
	...are managed

Table 8

Common verbs used in treatment

surgery / resection...	...is indicated
	...is conducted
	...is postponed
medication...	...is administered
	...is injected / given by injection
	...is inhaled

	...taken by mouth
	...is applied topically
treatment...	...is prescribed
	...is discontinued
	...is completed

Thus, the study of common challenges in developing the communicative competence at a medical university is important to eliminate possible mistakes and avoid misunderstanding in medical communication. The authors believe that the professional development of PhDs and academic and clinical teachers of English-speaking medical students will promote academic mobility, scientific cooperation and the training of foreign students to international standards, and thus contribute to the development of higher medical education in Ukraine.

References

1. Беляєва О. М. Аналіз дидактичних термінів, пов'язаних з професійно орієнтованим навчанням латинської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна: зб. наук. праць / головн. ред. Чистякова А. 2008. Вип. 12. С. 59–65.
2. Беляєва О. М. Професійно орієнтоване навчання латинської мови студентів вищих медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. К., 2011. 21 с.
3. Беляєва О. М. Латинсько-український тлумачний словник клінічних термінів. К.: ВСВ «Медицина», 2016. 222 с.
4. Bielialieva O. M., Lysanets Yu., Znamenska I. V., Slipchenko L. B., Rozhenko I. V. Developing Professional Communication Skills In Medical English For Academic Purposes. *Філологічні науки. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2019. №2(325). С. 309–316.

5. Lysanets Yu., Bielialieva O., M. Melaschenko Medical English for Academic Purposes. Kyiv: AUS Medicine Publishing, 2018. 312 p.

Анотація: У статті подано методологічний алгоритм опанування комунікативної компетентності у процесі викладання курсу фахової англійської мови для науково-педагогічних працівників та здобувачів ступеня доктора філософії у медичних вишах. Розроблено цикл дидактичних демонстративних матеріалів, спрямований на вдосконалення навичок професійної комунікації у процесі викладання фахової англійської мови у медичних вишах.

Ключові слова: комунікативна компетентність, англійська мова для професійних цілей, викладачі, аспіранти.

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ СЕМІНАРСЬКИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ЦИКЛУ «ХІРУРГІЯ»



**Віталій Ляховський, Іван Немченко,
Олександр Ковальов, Олександр Люлька,
Віктор Чуприна**

*Вищий державний навчальний заклад
України «Українська медична стоматологічна академія»*

м. Полтава, Україна

Ключові слова: лікар, клінічне мислення, вміння, клінічний розбір.

Анотація. В результаті запропонованої системи при проведенні семінарських та практичних занять у студентів формується здатність комплексного аналізу клінічних ситуацій, відбувається формування у майбутніх лікарів

відповідних знань, умінь, засвоєння практичних навичок, поглибленого і систематизованого підходу до можливостей нових діагностичних методів і принципів лікування.

Молодому лікарю в його практичній діяльності часто бракує інформації про ті прояви захворювання, які не вкладаються в рамки відомих йому форм. Як результат, створюється складна картина взаємозв'язків конкуруючих, супутніх, ускладнюючих чинників захворювання, які тісно переплітаються один із одним.

Тому формування у майбутнього лікаря клінічного мислення є одним з найважливіших завдань під час його професійної підготовки. Це завдання повинно розв'язуватися на навчальних заняттях усіх видів. Широкі можливості для розвитку клінічного мислення у студентів VI курсу надають практичні заняття і семінари з курсу хірургічних хвороб.

Залежно від мети таких занять їх можна умовно розділити на шість основних видів: моно – політематичні обходи, діагностичні й хірургічні розбори, діагностичні і хірургічні семінари. В загальноклінічній лікарській практиці такий розподіл обходів на два типи є, певною мірою, умовним, але стосовно навчальних занять він корисний.

Диференціація обходів дозволяє виявити недостатнє знання студентами деяких питань, у разі монотематичного обходу це виявляється при виборі протоколу лікування, а у разі політематичного – при постановці остаточного діагнозу. В обох випадках особливо незрозумілі питання діагностики і лікування виносяться на відповідний діагностичний або лікувальний розбір, з метою поглибленого вивчення конкретної клінічної ситуації.

Структура занять при вивченні теми поділяється на два етапи. У структуру занять першого етапу навчання входять контрольні питання з вибраної теми. Студентам пропонуються карти орієнтовної основи дій, перелік відповідної додаткової літератури. В цей час у них формується здатність комплексно аналізувати конкретну клінічну ситуацію. Індивідуальний

контроль і самоконтроль здійснюються в процесі рішення студентами задач конструктивного типу, а також типових ситуаційних задач і тестів на підстановку.

На другому етапі вивчення теми основним є виділення провідного синдрому та його обґрунтування в аналізі картини захворювання у хворого. Складність тут полягає в різноманітності комбінацій патологічних процесів, їхній гетерогенності, переплетінні симптомів і ознак хвороби.

Особливу увагу ми приділяємо клінічним розборам в ході яких аналізуються помилки у виборі медикаментозних препаратів, а також причини неефективності призначеного лікування. На завершальному етапі теоретичних семінарів розглядаються питання, що вимагають розуміння теми в цілому та встановлення зв'язків з іншими дисциплінами.

Також широко використовуються задачі на диференціацію із застосуванням діагностичних і тактичних алгоритмів, розв'язуються проблемні нетипові ситуаційні задачі з одноступінчатим і багаступінчатим рішенням. На такі семінари виносяться питання, що деталізують діагностичні і хірургічні аспекти захворювань. На заключний контроль знань виносяться питання і задачі, які спрямовані на формування у майбутніх лікарів відповідних знань, умінь, засвоєння практичних навичок, поглибленого і систематизованого підходу до можливостей нових діагностичних методів і принципів лікування хворого на основі сучасних уявлень про фармакокінетику і фармакодинаміку, досягнень хірургії.

Таким чином, систематичний метод вивчення різних тем, продуманий розподіл матеріалу кожної з них, ретельний підбір питань і задач, у відповідності до мети кожного заняття забезпечує високий рівень управління пізнавальним процесом і дозволяє створити уніфіковану систему семінарських і практичних занять.

Summary. The proposed system results in the ability of students to perform complex analysis of clinical situations during

the seminars and practical classes, to form the future doctors' appropriate knowledge, skills, to master practical skills, to systematize approach to the new diagnostic methods and principles of treatment.

Key words: *doctor, clinical thinking, skills, clinical analysis.*

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ



*Іван Немченко, Віталій Ляховський,
Олександр Ковальов, Олександр Люлька,
Геннадій Баля, Тамара Городова-
Андрєєва, Анастасія Ляховська,
Роман Рябушко*

*Вищий державний навчальний заклад
України «Українська медична стоматологічна академія»
м. Полтава, Україна*

***Анотація.** Для студентів відкрилася необмежена можливість навчатися за інтересом. У період становлення й укріплення ринкових відносин у суспільстві можуть виникати труднощі, які негативно впливають на формування громадянської позиції майбутніх фахівців, на формування національної ідеї та патріотичне виховання студентів. У такий час поруч із суб'єктом навчання повинен знаходитися вчитель, наставник, здатний своїм словом, прикладом, вмінням науково аналізувати події попереджати хибні вчинки. Виховання має бути тісно пов'язане з процесом навчання.*

***Ключові слова:** викладач, модернізаційні реформи, інноваційний розвиток, компетентність, професійне мислення.*

Поступальний розвиток суспільства, що змінив свої економічні орієнтири, ніколи не відбувається без протиріч. У суспільстві, яке без вагань змінило етап свого розвитку, яке формує нові економічні відносини, створює відповідну ідеологічну надбудову, котра має обслуговувати ці відносини, можуть виявляти себе чинники негативного

впливу на свідомість студентів, які заважають пошукові знань, уповільнюють формування громадянської позиції [1]. Зміна економічного укладу, безсумнівно, породжує зміни у психологічній сфері спільноти. Відбувається складний процес переорієнтації, переоцінки цінностей, зміни ідеологічної сфери.

Найвпливовіше на свідомість спільноти діє розшарування, поділ суспільства на багатих і бідних. При цьому кількість людей другої із зазначених градацій стрімко збільшується. В економічно потужних країнах бідних під свій захист бере держава. Це відбувається і в нашому суспільстві: боротьба з бідністю проголошена пріоритетом влади. Водночас змагання за усвідомлення спільнотою майбутнього, боротьба за переконання громадян, за їхній «розум», за формування нової якісної суспільної свідомості – найголовніше завдання сьогодні, бо кожна прогресивна ідея, котра оволоділа масами, перетворившись у виразника їхнього буття, стає рушійною силою суспільства. Складовими її виступають: національна ідея, громадянська свідомість, патріотизм. Завдання державної ваги викладачів, наставників студентів у даний час бачимо у подвоєнні зусиль з метою забезпечення реалізації національної ідеї, прискореного руху до майбутнього, забезпечення добробуту громадян, всебічного розвитку особистості.

У наш час поруч із студентом має постійно перебувати постать небайдужого вчителя, викладача, наставника, мета якого дуже важлива: своїм життєвим досвідом, своїм прикладом, своїм словом допомагати становленню особистості майбутнього фахівця. Формувати у нього прогресивну громадянську позицію, впотужнювати національну ідею, направляти у правильне річище патріотичні поривання і вчинки. Та найголовніше – навчити майбутнього фахівця самостійно мислити [2]. Шукати правильні відповіді на значущі питання, які ставить життя, приймати осмислені рішення, використовуючи як власний, так і досвід, попередників, світової спільноти [3–6].

Виступаємо за єднання активних зусиль викладача і студента у питаннях виховання, формування фахівця-патріота, фахівця громадського діяча з активною життєвою позицією. Але при цьому не потрібно відокремлювати виховання від процесу навчання. Ідея патріотизму в роботі викладача ЗВО нині має бути піднесена на рівень його професійної майстерності. Проведення такої роботи у традиційній формі виховних годин, за визнанням самих студентів, призводить до негативного сприйняття, сприймається як спроба нав'язати певні погляди, переконання. Ми за органічне поєднання цих двох важливих психологічних процесів, чому сприяє організація навчального процесу.

Студенти – люди розумні і кмітливі. Вони безпомилково розрізняють фальшивість і втрачають довіру до співрозмовника. Проголошене і закріплене в Основному законі держави право на безкоштовну медичну допомогу не завжди виконується. На наш погляд, для цього є ваговиті підстави. Головна з них – економічна неспроможність суспільства у перехідний період утримувати громіздку, великозатратну, не завжди раціонально сплановану й організовану медичну допомогу. Проте навіть у важкий економічний період держава повністю утримує численний медичний персонал, медичні заклади, окремі медичні програми. Перспектива – за ефективною організацією медичної допомоги, якістю роботи медичного персоналу, використання резервів підготовки фахівців. Означені причини повинні розуміти і медичні працівники, і хворі. Відповідь на виклики завжди буде неповною, якщо не буде взято до уваги вкрай наспілу реорганізацію медицини, про яку мріє і необхідність якої розуміє вся спільнота.

У студентів намагаємося вселити віру в майбутнє, яке прийде тільки тоді, коли зросте економічний потенціал держави. Кожен знайде своє місце у сфері виробництва і розпочне нелегку працю, втілюючи в життя національну ідею. До настання очікуваного часу невідкладним завданням усіх свідомих громадян і, першою чергою, носіїв

найгуманнішої професії лікаря слід уважати забезпечення здоров'я спільноти, піклування про підростаюче покоління, забезпечення розвитку особистості без огляду на особисту моральну комфортність та матеріальну забезпеченість. Наголошуємо на цьому, бо переконані, що сьогодні роботу лікаря у поліклініці, в іншому закладі, який забезпечує здоров'я громадян, варто порівнювати з боротьбою за волю, свободу, національну незалежність.

Переважна більшість студентів медичних ЗВО – діти громадян України. Відокремившись від близьких на час навчання, вони продовжують жити інтересами родини, ділять з нею радість і невдачі. Їх цікавлять бодай незначні соціально-економічні події у сенсі можливого впливу на буття близьких. Таке чуття єдиної родини, яке свідчить про єдність спрямованої виховної роботи у сім'ї, школі, закладі вищої освіти. Органічне поєднання соціально-економічних інтересів спільноти та її майбутнього авангарду – студентів – відчувається уповні в найвідповідальніший період прийняття доленосних рішень суспільством – виборів різних гілок влади. Одразу ж зауважимо, що за вкоріненою традицією ми ніколи не закликаємо студентів, відкрито чи приховано, надати перевагу певній особі, окремому об'єднанню. Сучасні студенти цього і не сприймуть.

Успішно розібратися у сьогоднішньому сплетінні різних поглядів на перспективу прискореного розвитку суспільства студентам допомагають природні розмови про такі морально-етичні прояви, як патріотизм, національна ідея, громадянська свідомість та ін. Виховувати у стінах аудиторії стало важко. Формувати патріотів вдалося б значно легше, якби сьогодні повнилося лише позитивними зрушеннями у суспільному житті. У кожному суспільстві таке трапляється рідко, бо розвиток відбувається через протиріччя. Вплив сьогодні у такий період на свідомість студентів діє ефективніше найщирішого слова, вдалого прикладу з минулого, сучасного.

Патріотизм – глибоке усвідомлення, концентрований вихід, виявлення у конкретних діях, учинках, думках і висловленнях людей глибокої поваги до країни, свого народу, його історії, сьогоденного і майбутнього, забезпечення вільного розвитку особистості. Загальнодержавний патріотизм потребує надійного наукового оертя. Сформованими патріотами не народжуються. Патріотизм виховується, формується. Навіть у непростий час суспільство сповнене патріотичних дій. Свіжі в пам'яті патріотичні вчинки лікарів. Вижджаючи вдень і вночі в осередки спалаху грипу без достатніх запобіжних засобів, лікарі хворіли самі й гинули від цього недугу. Це продовження історичних вчинків медичного персоналу, глибоке розуміння відповідальності за долю нації, правдива боротьба за реалізацію національної ідеї. У розумінні представників медичного фаху національна ідея – це здоров'я нації.

Таким чином, навчання, формування майбутніх фахівців, становлення їхньої громадянської свідомості відбуваються в період суперечливих поглядів на шляхи прискороного розвитку суспільства.

У період становлення і зміцнення ринкових відносин у суспільстві відбуваються події, які можуть негативно впливати на формування фахівця. До таких відносимо неоднозначне розуміння окремими групами спільноти шляхів прискороного розвитку суспільства в реальному часі. Допомогти впоратися з можливим негативним впливом суспільних явищ на свідомість студентів повинен викладач, наставник шляхом навчання законам мислення на основі наукових закономірностей розвитку суспільства.

Література

1. Василюк В. М., Кравчук Н. В. Основи клінічного мислення. *Медична освіта*. 2004. № 3-4. С. 33–36.
2. Гіленко І. О., Дем'янюк Д. Г., Ляховський В. І. та ін. Формування суспільної свідомості у студентів медичних Вузів. *Медична освіта*. 2006. № 4. С. 39-42.
3. Гіленко І. О., Дем'янюк Д. Г., Ляховський В. І. та ін. *Сучасні проблеми навчання*: матеріали навч.-метод.

конференції «Організація навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи: досвід і проблеми», Полтава. 2006. С. 12–15.

4. Гіленко І. О., Дем'янюк Д. Г., Ляховський В. І. та ін. Формування суспільної свідомості у студентів медичних. *Медична освіта*. 2006. № 4. С. 39–43.
5. Гіленко І. О., Дем'янюк Д. Г., Ляховський В. І. та ін. Місце виховання та навчання у формуванні суспільної свідомості студентів. *Світ медицини та біології*. 2007. № 1. С. 94–97.
6. Пішак В. П., Коломієць М. Ю. Місце і значення медичної психології в оновленому суспільстві України. *Медична освіта*. 2004. № 1. С. 19–24.

***Summary.** Students have an unlimited opportunity to study with interest. In the period of formation and strengthening of market relations in society the difficulties can make a negative impact upon the formation of the civic position of future professionals, the formation of the national idea and patriotic education of students. At such period, next to a student should be a teacher, a mentor, who is capable, who possess the ability to analyze events scientifically in order to prevent wrongdoing. Education should be closely linked to the upbringing process.*

***Key words:** lecturer, modernization reforms, innovative development, competence, professional thinking.*

АКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІРУРГІЇ



*Іван Немченко, Віталій Ляховський,
Олександр Ковальов, Олександр Люлька,
Віктор Чуприна*

*Вищий державний навчальний заклад
України «Українська медична стоматологічна академія»
м. Полтава, Україна*

***Анотація.** Активні форми навчання, що застосовуються на кафедрі хірургії №1, дозволяють розвинути у студентів клінічне та критичне мислення, формувати досвід творчої та інноваційної діяльності, вдосконалюють компетенції, навчають працювати на випередження, що формує вміння вільно обмінюватися думками, моделювати життєві ситуації, що дозволяє підготувати висококваліфікованого лікаря.*

***Ключові слова:** критичне мислення, компетенції, клінічна ситуація, творчий потенціал.*

Сучасний розвиток України визначається орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури, серед яких одне з найважливіших місць посідає медичне обслуговування як один із атрибутів демократичного суспільства [2]. Це зумовлює необхідність озброєння спеціалістів комплексом професійних умінь для реалізації їхньої виробничої діяльності, що є одним із пріоритетних завдань підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти взагалі і кардинальних змін у сфері медичної підготовки [1].

Новітні методи навчання – це активні методи формування компетенцій, засновані на взаємодії студентів та залученні їх у навчальний процес. Такий підхід є домінуючим чинником розвитку вищої школи.

Медичний виш повинен гарантувати підготовку фахівця, який володіє необхідним рівнем компетенцій, здатного забезпечити клінічну ефективність технологій і стандартів надання медичної допомоги [3].

Сучасна система навчання студентів повинна бути побудована таким чином, щоб сприяти розкриттю творчих можливостей особистості, формувати її потреби в самостійному безперервному оволодінні професійними знаннями, вміннями та навичками протягом усього його життя, а це особливо важливо для лікаря.

Встановлено, що в пам'яті людини залишається приблизно 10% з того, що він чує, 50% з того, що він бачить, і 90% з того, що робить сам. Оптимальними для цього вважаємо активні методи навчання, які сприяють повному засвоєнню матеріалу. При проведенні практичних занять викладачі кафедри хірургії №1 Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія», доповнюючи традиційне, особливу увагу приділяють навчанню на конкретних клінічних ситуаціях.

У межах певної теми викладачі разом із студентами проводять усебічний клінічний розбір екстреного важкохворого у формі ділової гри. Заздалегідь розподіляємо, враховуючи бажання самих студентів, ролі (хірург, анестезіолог-реаніматолог, терапевт, ендоскопіст тощо). Із студентами проводиться інструктаж, докладно рпоз'яснюється клінічна ситуація, мета ділової гри, завдання кожного учасника, правила гри, критерії оцінювання.

Студенти, ретельно готуючись до ділової гри, вивчають основну й додаткову літературу (підручники, монографії, статті). Вдтак розпочинаємо клінічне обговорення хворого, встановленого діагнозу на основі даних клінічних, лабораторних й інструментальних методів дослідження. Потім проводимо спільний огляд хворого й співбесіду біля ліжка, після чого в навчальній кімнаті кожен фахівець-учасник ділової гри висловлює свою думку про хворого, виконуючи свою професійну роль, метою якої є прийняття узгодженого висновку (рішення). Зі студентами детально обговорюємо також повноту обстеження, передопераційну підготовку хворого, можливі ускладнення як під час операції, так і в ранній період після неї.

Ми переконані в тому, що зацікавлена участь самих студентів у процесі навчання й активізація їхніх творчих потенціалів відбувається саме при проведенні ділових ігор. Як показали наші спостереження, ділові ігри на практичних заняттях з хірургії, формують у студентів навички готовності до важкої клінічної ситуації в майбутній практичній роботі й дозволяють досить швидко навчитися приймати спільні рішення в різних складних ситуаціях, сприяють обмінові думками, вмінню аналізувати наявну інформацію (історію хвороби), вчать узасмодії з лікарями різних спеціальностей.

Ділові ігри як активний метод підготовки майбутніх фахівців розширюють міждисциплінарні обрії студентів, змушують працювати, а емоційні переживання, що з'являються при цьому, створюють необхідну мотивацію для активної участі в клінічному розборі пацієнта (у формі гри). Виконуючи роль лікарів різних спеціальностей, студенти вчать правильно сприймати й аналізувати думку інших колег.

На наш погляд, аналіз конкретних клінічних ситуацій у вигляді ділової гри – один із найефективніших методів організації активної пізнавальної діяльності студентів. Він розвиває у студентів здатність до аналізу життєвих і професійних завдань. Розв’язуючи конкретну проблему, студент визначає в чому вона полягає, своє ставлення до ситуації, пропонує варіанти вирішення проблеми. Ділова гра дозволяє студентам-медикам не тільки краще засвоїти матеріал, а й розвивати аналітичні здібності, критичне мислення, осмислено поєднувати теоретичні знання з практикою, детально висловлювати свою точку позицію, розглядати підходи до розв’язання того чи того завдання, а це має важливе значення для майбутньої практичної діяльності лікаря.

Література

1. Калашнікова С. Механізми забезпечення інноваційного організаційного розвитку сучасного університету. Вища школа, 2009. № 11. С. 17–22.
2. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців. *Наука і освіта*. 2005. №3–4. С. 61–65.
3. Крушинська Т. Ю. Виховання конкурентоздатності в умовах безперервної освіти. Виховна робота в умовах безперервної освіти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Народна українська академія, 2009. С.172–176.

Annotation: *Active forms of education, which are used in the Department of Surgery № 1, allow to develop clinical and critical way of thinking in students, to form experience of creative and innovative activity, to improve competences, to learn to work in advance, which forms the ability to exchange thoughts freely, to model life situations for preparing a highly qualified doctor.*

Key words: *critical thinking, competences, clinical case, creative potential.*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО УМОВ ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІАЛЬНИХ ГРУПАХ

Дмитро Гордієвський, Наталія Драч
Щербанівський ліцей щербанівської
сільської ради Полтавського району
Полтавської області
м. Полтава, Україна

Анотація: Актуальність теми статті обумовлена змінами в усіх сферах життя сучасного українського суспільства, які вимагають формування особистості, здатної до самоактуалізації, критичного мислення, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності. В той же час прояви підліткової агресії, неадекватної поведінки актуалізують проблему адаптації особистості до системи суспільних відносин. Адаптацією є універсальна форма взаємодії людини із середовищем її життєдіяльності.

Ключові слова: адаптація, соціалізація, формування особистості, рівні адаптивної поведінки.

Проблема соціальної адаптації в підлітковому віці актуальна через трансформацію світогляду особистості, зміну ціннісних орієнтацій, коли авторитет дорослих знижується і на перший план виходить думка однолітків. Наслідком цього є зміна самооцінки, образу «Я» і ставлення до навколишнього світу [1, с.12].

Необхідність створення умов для гармонійного розвитку, збереження і відновлення здоров'я підростаючих поколінь у процесі навчання, виховання,

підготовки їх до життя та інтеграції до соціуму відзначається у низці державних документів України, таких як Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон України «Про освіту», Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», а також в Конвенції про права дитини, Всесвітній Декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей тощо.

Загальні аспекти проблеми адаптації розглядалися вітчизняними та зарубіжними психологами: Л. Виготським, С.Рубінштейном, О. Леонт'євим, В. Петровським, Г. Сел'є, Ж. Піаже, Г. Хомич, І. Булах, О. Морозовим, А. Фурманом, Л. Божович, Е. Каганом, К. Бардіним, Н. Максимовою, О. Скрипченком та ін. Актуальність теми статті обумовлена глибокими змінами в усіх сферах життя сучасного українського суспільства, які передбачають формування особистості, здатної до самоактуалізації, розвитку критичного мислення, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності. В той же час прояви підліткової агресії, неадекватної поведінки актуалізують проблему адаптації особистості до системи суспільних відносин. Адаптацією є універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем.

У цій статті ми розглянемо складне соціально зумовлене явище, яке охоплює рівні адаптивної поведінки людини. Адаптивну діяльність людей мотивують соціально зумовлені потреби, однак водночас для неї властиве і специфічно біологічне, притаманне людському організму. Все це характеризує адаптацію як цілісний біопсихосоціальний процес. Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у

ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю. Це процес взаємодії особистості підлітка із середовищем. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації підлітка.

Соціальна адаптація визначається як процес, за допомогою якого дитина досягає стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту із оточуючими людьми. Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації в цілому, який забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Підліток має пристосуватись до вимог тих соціальних груп, котрі характерні для школи (учнівська група, вчителі, інші класи тощо). Отже, можна визначити чотири основних стадії соціальної адаптації: врівноваження – встановлення рівноваги між групою та особистістю, які виявляють взаємну терпимість до системи вподобань і стереотипів поведінки один одного; псевдоадаптація – поєднання зовнішньої пристосованості до соціальної групи з негативним ставленням до її норм і вимог; пристосування – визнання і прийняття систем вподобань нової соціальної спільноти, взаємні поступки; уподібнення – психологічна переорієнтація особистості, трансформація колишніх поглядів, орієнтацій, установок відповідно до нової ситуації [3, с. 118].

Важливим чинником адаптації підлітка до взаємодії в соціальних групах виступає її соціальне оточення:

вчитель, клас, сім'я. Ставлення вчителя до дитини впливає на успішність її подальшого навчання в школі. Набута позиція підлітка в класі серед однолітків та сімейна ситуація, в якій відбувається становлення особистості також визначає успішність адаптації до взаємодії в соціальних групах. Отже, період адаптації підлітка пов'язаний із трансформацією раніше сформованих у нього стереотипів поведінки й навичок життєдіяльності, що призводить не лише до низки утруднень у взаємодії з оточуючим світом і в повсякденному житті, а й нерідко спричиняє погіршення навчальних успіхів. Вивчення проблем соціалізації підлітків є одним з напрямів соціології молоді – цікавою галуззю, важливою для суспільства. Так, І. Кон пише про об'єкт соціології молоді: «Молодь – це соціально-демографічна група, що виділяється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального становища та зумовлених тими або іншими соціально-психологічними властивостями. Молодість є певною фазою, етапом життєвого циклу. Вона біологічно універсальна, але має конкретні вікові рамки. Соціальний статус та соціально-психологічні особливості мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного ладу, культури та властивих цьому суспільству закономірностей соціалізації. Для того, щоб правильно організувати психологічне забезпечення адаптації підлітків, необхідно визначитися з основними поняттями, з розкриттям змісту теоретичних положень. Це дозволить окреслити коло питань, що безпосередньо стосуються соціалізації підліткового віку, краще усвідомити підхід до проблем адаптації. Обов'язковим компонентом психологічного забезпечення адаптації підлітків до умов взаємодії в соціальних групах є контакт із батьками,

вихователями та вчителями, оскільки від них залежить не лише успішний розвиток здібностей та схильностей підлітка, а й гармонійність особистості.

У процесі соціалізації формується особистість. Вона визначається тим, яке місце займає підліток у системі соціальних відносин (дружніх, любовних, сімейних, виробничих, політичних тощо). Особистість підлітка – це складна система соціально значущих фактів, з проявом здібностей у соціальному світі. Відомо, що соціалізація людини здійснюється за допомогою широкого набору засобів, специфічних для того чи іншого суспільства, а також певного віку. Особливої значущості для педагогічного розуміння сутності соціалізації та особистості підлітка набуває вивчення факторів і механізмів соціалізації.

Сьогодні багато уваги приділяють проблемі соціалізації підлітків, залежності формування успішної особистості від успішної соціальної адаптації. Що ж таке соціальна адаптація? Соціальна адаптація (від латин. *adapto* – пристосую і *socialis* – громадський) – постійний процес активного пристосування підлітка до умов соціального середовища; результат цього процесу – співвідношення компонентів, характер поведінки залежить від цілей та ціннісних орієнтацій, можливостей їх досягнення в соціальному середовищі. Незважаючи на безперервний характер соціальної адаптації, її пов'язують з періодами кардинальної зміни діяльності підлітка та соціального оточення. Спостерігаються порушення дисципліни. Самостійна робота з підручником викликає труднощі, під час виконання самостійних завдань не виявляє до них інтересу. До уроків готується нерегулярно, потребує постійного контролю, систематичних нагадувань як з боку учителя,

так і з боку батьків. Доручення виконує під контролем і без особливого бажання [1, с. 29].

У випадку коли підліток не може адаптуватися до навчання у школі у нього виникає шкільна дезадаптація. Вона визначається як багатофакторний процес зниження і порушення здатності дитини до навчання внаслідок невідповідності умов та вимог навчального процесу, найближчого соціального середовища її психофізіологічних можливостей і потреб. Провідними причинами, з одного боку, є особливості підлітка (її неможливість в силу особистісних причин реалізувати свої здібності і потреби), а з іншого боку, особливості мікросоціального оточення і умов шкільного навчання. Також дезадаптацію розглядають як переважно соціально-педагогічне явище, у формуванні якого визначальне значення належить сукупним педагогічним і власне шкільним чинникам [2, с. 36]. А також як складне соціально-психологічне явище, суть якого становить неможливість для підлітка знайти в просторі шкільного навчання «своє місце», де він може бути прийнятий таким, яким він є, зберігаючи і розвиваючи свою ідентичність, потенції і можливості для самореалізації та самоактуалізації.

Важливим аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі. Це зумовлює віднесення соціальної адаптації до одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості підлітка. Ефективність соціальної адаптації залежить від того, наскільки адекватно підліток сприймає себе і власні соціальні зв'язки. Спотворене або недостатньо розвинене уявлення про себе призведе до порушень соціальної адаптації (невротичних та психосоматичних розладів, алкоголізму, нарко-манії

тощо). Народившись, дитина потрапляє у світ соціальних відносин, відносин між людьми, де кожен відіграє не одну, а безліч ролей (сім'янина, політика, жителя села або міста тощо). Засвоюючи ці ролі, підліток соціалізується, стає особистістю. Його оточення відіграє значну роль. Від того, в яких відносинах з навколишнім середовищем перебуває підліток, залежить формування особистості. Лише за активної та повноцінної участі в системі соціальних відносин засвоюються ролі, що доводиться виконувати у житті, виробляється власне ставлення до цих ролей, з'являється особистість, як соціальний феномен. Процеси соціалізації у сучасному суспільстві мають специфіку, пов'язану з особливостями соціальної структури та мобільності (розподіл діяльності, проникність соціальних кордонів). У традиційному суспільстві життєвий шлях підлітка багато в чому зумовлено тим, до якої соціальної групи належать його батьки. Від народження до смерті людина послідовно проходить декілька вікових ступенів і на кожному піддається «попередній соціалізації». У сучасному суспільстві соціальна мобільність містить імовірнісний характер – з кожної стартової позиції підліток може потрапити на безліч інших. Заздалегідь неможливо підготувати підлітка до діяльності у значущих групах. У результаті він спочатку потрапляє в яку-небудь групу, а потім починає до неї адаптуватися (соціалізуватися).

Друга особливість соціалізації у сучасному суспільстві, порівняно з традиційним, – множинність та взаємозалежність агентів соціалізації. У традиційному суспільстві норми, що діють у різних агентах соціалізації, більш узгоджені. Для сучасного суспільства характерні рольові конфлікти, що є наслідком «мозаїчного» характеру соціалізації. Часто відзначають зростання

тривожності, емоційної нестійкості, невпевненості у собі, поведінкові розлади – дратівливість, агресивність, надмірна розкутість, неорганізованість, «протестна» поведінка. На наступних етапах адаптаційного процесу, як правило, настає спочатку нестійке, а потім відносно стійке пристосування до нових умов і вимог, пошук і визначення найоптимальніших варіантів реагування на навантаження, зменшення напруги всіх систем. Ознаками успішної адаптації психологи вважають: задоволеність підлітка процесом навчання, легкість і успішність засвоєння програмного матеріалу, задоволеність підлітка міжособистісними відносинами з дорослими і однокласниками. Необхідність швидко пристосуватися до нових вимог, виправдати очікування вчителів та батьків щодо навчальної успішності при різкій зміні умов навчання – вже є стресогенним фактором і викликає ризик виникнення дезадаптації.

Дослідники виділяють психологічні, навчальні проблеми адаптаційного періоду підлітків. До психологічних проблем відносять: зміна умов навчання; різноманітність і якісне ускладнення вимог, що висуваються до підлітка різними вчителями. Вибір життєвих умов у підлітків та молоді проходить певні етапи. На кожному з них коригується, а можливо цілком змінюється їхня соціальна орієнтація. Перший етап вибору підлітки здійснюють під впливом батьків, але також можливий вплив сформованої у підлітка соціальної орієнтації, наявності у них відомої самостійності при вирішенні питання про подальші форми освіти або безпосереднє працевлаштування. Труднощі соціалізації у цей період пов'язані з трьома головними обставинами: розбіжністю між високим рівнем домагань (прагнення стати героєм,

прославитися) і низьким соціальним статусом, заданим їхнім віком; розбіжністю між старим стилем батьківства, орієнтованого на те, що для матері син і дочка завжди залишається дитиною та новими потенційними можливостями підлітків, заданими психофізіологічним дорослішанням; протиріччям між посиленням орієнтації на самостійність та підсиленням залежності від думки і поведінки однолітків.

У житті кожної людини родина посідає особливе місце. У сім'ї зростає дитина і з перших років свого життя засвоює норми співжиття, людські відносини, вбираючи добро і зло, все властиве її сім'ї. Ставши дорослими, діти повторюють це у своїх родинах. У сім'ї регулюється ставлення дитини до навколишнього світу, вона отримує досвід моральності, моральних норм поведінки. Сім'я розглядається, як найменший соціальний інститут, соціальний осередок суспільства. Від її стану залежить стан держави. У сім'ї батьки і діти пов'язані духовною спільністю. Від рівня духовної культури сім'ї залежить рівень духовної культури суспільства, а економічний стан сім'ї залежить від економічного стану держави. Від того, як дитина привчена до праці, яку обере професію у майбутньому, чи буде вона готова до самостійної праці, чи буде її сім'я «трудова», а також від її внеску в трудову «скарбничку» суспільства залежить економічний стан суспільства. Сім'я формується, здійснюючи соціальну функцію, залежно від її культурного, соціального і духовного рівня. Умови сім'ї, житло, гігієна, особливості життя і захоплення залежать від соціальної політики держави. Соціалізація в сім'ї залежить від її складу. Сьогодні немає великих сімей, в яких живуть тітки, дядьки, дідусі, бабусі.

Отже, соціалізація особистості в сім'ї залежить від стосунків між її членами й авторитету батьків.

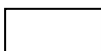
Література

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червона. К. : Шкільний світ, 2008. 128 с.
2. Аксенов И. Н. Социализация подростков. М. : МАИ, 1996. 114 с.
3. Барлас Т. В. Особливості соціально-психологічної адаптації при психосоматичних і невротичних порушеннях. *Психологічний журнал*. 1994. № 6. С. 117–120.
4. Богоявленська Д. Б., Богоявленська М. Є. Психологія обдарованості: поняття, види, проблеми. Вип. 1. М. : МОО, 2005. 176 с.
5. Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М. : Просвещение, 1967. 360 с.
6. Ковалева Т. В., Степанова О. К. Подростки смутного времени. *Социс*. 1998. № 8. С. 130–140.
7. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія. К. : Геопринт, 2006. 400 с.
8. Прищєпа О. Психологічні особливості адаптації підлітків до навчання в основній школі. *Вісник інституту розвитку дитини*. Вип. 13. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 149–154.

Summary: The relevance of the topic of the article is connected with the changes in all spheres of life of modern Ukrainian society, which require the formation of a person capable to self-actualization, critical thinking, creative perception of the world and socially significant activities. At the same time, manifestations of adolescent aggression, inappropriate behavior actualize the problem of adaptation of the individual to the system of social relations. Adaptation is a universal form of human interaction with the environment of his life.

Key words: *adaptation, socialization, personality formation, levels of adaptive behavior.*

ДЛЯ НОТАТОК



Наукове видання

НАУКОВІ РАКУРСИ
Збірник наукових праць
Випуск 2

Дизайн – Л. Л. Король

Технічне редагування – Л. Л. Король, Л. М. Черчата

Відповідальна редакторка – Л. Л. Король

Підписано до друку 28 травня 2020 р. Формат 60x84/16

Гарнітура Times. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум-друк арк. 8,25

Наклад 100 прим. Зам. № 169

Видруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідюцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3817 від 01.06.2010 р.

