

Наполнение лексических единиц новыми символами, перемещение семантических признаков из ядра на периферию и наоборот и другие проявления динамики семантической структуры слов выявляются особенно отчетливо в словарной фиксации ключевых слов, входящих в терминологические системы социологии, политологии, этносоциологии, этнополологии, социолингвистики и др.: *этнос, этнический признак, народ, национальность, социальная группа, социальная политика в регионе, регион, региональная социальная политика и др.* Как показывают наблюдения, в словарных определениях рассматриваемых терминов имеются значительные различия.

Расхождения в дефинициях терминов обуславливаются различными факторами:

1. Наличием многозначности терминов в рамках единого терминологического поля и различием в подходах к ее отражению в словарях. Ср.: «Народ – 1) у широкому значенні слова – все населення певної країни або держави; 2) Спільнота людей, що складається з різних соціальних верств, класів, націй, етнопольових груп, об'єднаних у державу; 3) Синонім поняття «етнос» [6, с. 184]. «Народ – спільність людей, що складається з різних соціальних верств, класів, націй, етнопольових груп, об'єднаних у державу... У повсякденному вживанні цього терміну під ним мають на увазі маси, що соціально відокремлені від пануючих або керуючих верств груп суспільства» [11, с.187].

2. Репрезентацией терминами в рамках одной науки различных подходов, идей, национально-детерминированных стратегий, ценностных характеристик и др. Напр.: «Этнос (ethnicity) – общая расовая, языковая или национальная идентичность национальной группы» [6, с. 498]; «Этнос (греч. ethnos – племя, народ) – исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими чертами и стабильными особенностями культуры (включая язык) и психологического склада, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием)» [4, с.464]; «Этнос (гр. ethnos – народ, плем'я) – позачасова, позатериторіальна, позадержавна спільнота людей, об'єднаних спільним походженням (реальним або міфічним), культурою (або деякими її елементами), мовою (часто, але не завжди), історією (справжню або вигаданою), традиціями і звичаями, самосвідомістю та етнонімом (назвою)» [11, с. 103].

3. Репрезентацией терминами понятий, сформировавшихся в рамках различных терминологических систем (и разных научных теорий). Так, в этнополологии: «Нация – певна стадія соціоцивілізаційної зрілості етносу, на якій він виступає на арену політичного життя з чітко визначеними власними цілями і намірами з метою реалізації їх у політичній практиці» [6, с.201], «У політології термін «Н» вживається переважно у двох значеннях: як «етнонація» і як «політична Н.» – співгромадянство. Перший трактує Н як суто етнічне утворення, другий – лише як політичне явище» [6, с. 201].

4. Репрезентацией терминами в рамках одной науки понятий, отражающих различные социально-политические реалии в России и Украине. Наглядным примером служит фиксация в словарях терминов *регион, региональный*. Ср.: «Для реализации социальной политики имеет существенное значение понимание региона как социально-территориальной общности людей, проживающих в субъекте РФ, – республике, крае, области, городе федерального значения, автономной области и автономном округе». [10, с. 308]; «Регион [лат. regionalis – місцевий, обласний] – 1) група країн, поєднаних спільністю географічного положення; 2) частина країни з характерними, стійкими економічними, культурними, національними зв'язками» [11, с. 236].

Таким образом, лексикографические проблемы в условиях межкультурной коммуникации обусловлены комплексом экстра – и интралингвистических факторов, которые могут быть решены на основе сочетания нормоцентрического подхода, традиционно реализуемого в лингвистике, и новых направлений в теоретической разработке лексикографического описания терминов, ориентируемых на отражение в терминологии когнитивного пространства личности ученого и национально-языкового когнитивного пространства.

Источники и литература

1. Ананов М. Г. Эталонный Звук как воплощение Понятия Абсолюта // Когнитивные сценарии языковой коммуникации. Доклады Международной научной конференции. – Симферополь: изд-во ТЭИ, 2001.
2. Большой Толковый Социологический словарь (Collins) Т.2 (П-Я): пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – 528 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М., 1990.
4. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д. М. Гвишани, Н. Г. Лапина; Сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова. – М.: Пролитиздат, 1989. – 479 с.
5. Леонтьева М. Н. Три структурных отображения текста: семантическое, информационное, когнитивное // Когнитивные сценарии языковой коммуникации. Доклады Международной научной конференции. – Симферополь, 2001.
6. Малий етнопольовий словник / О. В. Антоноук, В. І. Волобуєв, М. Ф. Головатий та ін. – К.: МАУП, 2005. – 228 с.
7. Озерова Н. Г. Функциональное взаимодействие в русской речи на Украине // Русистика. Сб. науч. тр. Вып.1. – К.: ЦПЦ «Київський університет», 2001.
8. Прохоров Ю. Е. Коммуникативное пространство языковой личности и национальные социокультурные стереотипы речевого общения // национально-культурный компонент в тексте и языке; Материалы II Международ. науч. конф. 7-9 апр. 1999г. Минск: В 3ч. Ч 1 / Отв. ред. С. М. Прохорова. – Мн.: БГУ, 1999.
9. Скороходько Е. Ф. Неоніми в когнітивній та комунікативній структурі наукового тексту (на матеріалі наукового тексту). – Мовознавство, 2004. – № 1.
10. Социальная политика. Энциклопедия / Под ред. д. э. н., проф. Н. А. Волгина и д. ф. н. Т. С. Сулимовой. – М.: изд-во «Альфа-Пресс», 2006. – 416 с.
11. Соціологія: словник термінів і понять. – К.: Кондор, 2006. – 372 с.

Кикилик І. В.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Поряд з багатьма проблемами, що впливають на якість вітчизняної освіти, особливо в умовах її адаптації до Болонського процесу, виділяється професійна компетентність викладача іноземних мов. На думку більшості авторів, висококваліфікований викладач повинен уміти: 1) визначити рівень навичок тих, хто навчається, і намітити відповідні навчальні завдання; 2) урізноманітнити стиль і методи навчання мов; 3) правильно оцінювати успіхи та недоліки тих, хто навчається; 4) методично грамотно планувати заняття і давати чіткі завдання [1; 3; 4; 8]. Це

означає, що викладач повинен мати чітке уявлення про вікову фізіологію і розвиток тих, хто навчається, вміти підходити до кожного індивідуально, а також знати сучасні методики навчання. У цих напрямках провідним залишається дослідження такого психологічного та психофізіологічного феномена, як індивідуальний стиль діяльності викладача.

Тому метою даної статті є показати роль індивідуального стилю діяльності викладача іноземних мов у педагогічному процесі, що є вирішальним фактором у системі навчання мов та окреслити шляхи оптимізації навчального процесу.

Аналіз літератури свідчить про те, що вплив природних передумов на формування індивідуального стилю діяльності різних вікових і професійних груп вивчалися у роботах В. С. Мерліна, Є. А. Клімова та їхніх послідовників [1; 3; 4; 8]. В останні десятиліття предметом аналізу став індивідуальний стиль педагогічного спілкування.

Можна виділити два підходи у вивченні педагогічного спілкування: а) вивчення взаємозв'язків природних передумов і стилів педагогічного спілкування [1; 3; 8]; б) дослідження стилю педагогічного спілкування як результат соціально-педагогічного впливу [2; 4].

На підставі цих досліджень виявляється низка важливих показників, що стосуються диференціальної психології:

- викладач іноземної мови повинен чітко усвідомлювати свої можливості, свій індивідуальний стиль, здібності до педагогічного спілкування;

- у викладача повинна бути певна воля у виборі методу навчання (відповідно до його індивідуальності, можливостей і з урахуванням умов навчання);

- у викладача повинні бути уявлення про індивідуально-типологічні особливості оволодіння знаннями, навичками й вміннями, про стійкість мінливість індивідуальних розбіжностей студентів.

На сучасному етапі розвитку науки «передбачувана педагогіка» повинна зважати на те, що психологія досягла того рівня, коли знання про розвиток і навчання можуть скласти основу педагогіки. Той спосіб, за допомогою якого люди переробляють інформацію, і методи, які вони використовують при навчанні, залежать від специфічності видів знання. А це, у свою чергу, залежить від особистісних особливостей індивідуума.

Е. Стоунс [9] зосереджує увагу на дослідженні методів навчання, а не на дослідженні індивідуальних характеристик викладачів: «Я думаю, із внутрішньовидовими розбіжностями пов'язана дуже серйозна омана, що розділяє достатню кількість психологів і педагогів. По суті, увесь свій час ці фахівці присвячують виявленню розбіжностей між індивідами, а розбіжності в навчанні пояснюють виявленими індивідуальними розбіжностями. Не дуже часто вони звертають свій критичний погляд на сам спосіб навчання, щоб побачити, якою мірою ці розбіжності могли б пояснити різницю у навчанні». Хоча нам не слід випускати з поля зору індивідуальні розбіжності тих, хто навчається, і хоча ми усі належимо до виду, що допускає порівняно з іншими видами більш значні індивідуальні розбіжності, проте ми усі – представники того самого виду, а отже, більше схожі один на одного, ніж відрізняємося. У своїх пошуках способів поліпшення навчання людини ми потребуємо більш ретельнішого вивчення процесу навчання, ніж це робилося дотепер. «...Ретельного вивчення потребує навчання, а не викладачі. Не те, що вони нас зовсім не цікавлять, але просто, ведучи детальний аналіз різних характеристик, нібито різних типів викладачів, ми навряд чи в області педагогіки просунемося далеко. Правда, у наш час дослідження, що описують різні типи викладачів, досить поширені, і дуже модним є розподіл викладачів на «новаторів» і «тих, що дотримуються традиційних методів викладання». На щастя, викладачі більше схожі один на одного, ніж відрізняються один від одного» [9; с. 40-41].

І вітчизняні, і зарубіжні психологи та педагоги, навпаки, сходяться у питанні про необхідність урахування індивідуальності викладача, що є визначальним фактором у системі навчання. Від рівня професійних умінь і навичок викладача залежать успіхи тих, кого вони вчать. Викладач іноземної мови повинен мати чітке уявлення про вікову психологію і фізіологію розвитку тих, кого він вчить, вміти підходити до кожного індивідуально, а також знати сучасні методики навчання. Ці вміння доповнюються особистісними характеристиками: ставлення до своїх вихованців, теплота, чуйність, почуття гумору, ентузіазм, неупередженість, впевненість у своїх силах, енергійність і високий інтелект [2; 7].

Виходячи з так званого принципу необхідності та достатності, потрібно визнати, що умовою ефективної роботи викладача іноземної мови є, поряд зі знаннями свого предмета та дидактичних принципів і прийомів, розвиток комунікативної культури студентів, формування їх комунікативних умінь. Згідно з нашою гіпотезою, індивідуальний стиль педагогічного спілкування формується з урахуванням не тільки «технологічних» вимог, але і природних передумов його здібностей. Відомо, що як безпосередній носій освітньої технології викладач іноземної мови повинен бути достатньо підготовленим, проінструкованим, пристосованим; натхненим і прихильним до нововведень. Викладач – це головний фактор навчання, і від нього великою мірою залежить успіх нововведень. Якщо викладач не сприймає нововведень, вони не можуть мати успіху.

Вивчення професійної праці викладача призвело до розробки таких напрямків, як: психологічна організація педагогічної діяльності, особистісне становлення викладача, особистісно-орієнтований і особистісно-діяльнісний підхід, індивідуальні розбіжності у системі «викладач-навчання» для традиційного та нетрадиційного освітніх просторів.

У більшості робіт професійні вміння викладача доповнюються професійно важливими якостями [2]. У зв'язку з цим виникає необхідність аналізу співвідношення ідеального-реального при вирішенні організаційно-педагогічних завдань (в умовах традиційного чи інноваційного навчання, проблемної чи авторської методики навчання і т.д.): а) якими повинні бути викладачі і б) якими вони бувають реально у конкретній системі навчання.

Методична система, як правило, нав'язує викладачу певний «тип поведінки». Однак спостереження показують, що викладач, залежно від його індивідуальності, може бути як «підсилувачем» основних принципів положень тієї чи іншої методики, так і її «трансформатором», будучи при цьому високим професіоналом. На друге питання – якими бувають викладачі – відповідають дослідження Я. Л. Коломинського, Дж. Брофі і Т. Гуд, Л. О. Харасової, М. А. Амінова, Н. І. Петрової, О. Г. Ісмагілової, О. І. Щебетенко й ін.

У багатьох психологічних і суміжних дослідженнях великого значення надається властивості «відкритості» чи «закритості» особистості у процесі рішення конкретних завдань, взаємодії з іншими людьми. Поняття «екстраверсія-інтроверсія» зіставляється часто зі спрямованістю на себе, на справу чи на взаємодію (спілкування), виявляє кореляцію із типологічними характеристиками (темпераментом, властивостями нервової системи, що детермінується типом сигнальної системи).

С. Б. Ковалем серед викладачів і психологів-практиків знайдено суттєві розбіжності у способах і прийомах роботи, у кращих формах дослідницької і практичної діяльності [3]. Своєрідність їхньої майстерності, що детермінує стиль викладання і спілкування з тими, кого навчають, багато у чому зумовлена різним сполученням типологічних властивостей нервової системи та характером спрямованості – пізнавальної чи комунікативної.

У роботах вітчизняних і зарубіжних авторів описано й інші альтернативні типи педагогічної діяльності [10; 11; 12]. Так, за даними Ч. С. Фрайса, викладач академічного стилю (тип Y) орієнтований, головним чином, на розумовий розвиток своїх вихованців, суворо дотримується змісту досліджуваного предмета, працює за послідовно розробленою програмою, висуває чіткі вимоги до тих, кого навчає, ретельно перевіряє засвоєний матеріал; підхід до тих, кого навчає, суцільно професійний. Викладач емоційно підтримуючого стилю (тип X) навпаки прагне насамперед розвивати особистість свого вихованця, опираючись при цьому на емоційні та соціальні фактори. Дотримуючись гнучкої програми, він не замикається на змісті досліджуваного предмета. Йому властиві невимушеність, індивідуальний підхід, щирий, дружній тон спілкування.

У пошуках основ такої спеціалізації типів педагогічної діяльності М. А. Амінов знайшов взаємозв'язок типів індивідуальних стилів викладачів і комбінацій властивостей центральної нервової системи [1]. Належність викладача до типу Y визначалося: сполученням сили, інактивованості, інертності нервової системи. Викладачі типу Y виявилися більш інтровертованими, слухняно-залежними, неемпатійними, з низьким рівнем мотивації досягнення. Викладачі типу X виявилися більш екстравертованими, доміантними, емпатійними, з високим рівнем мотивації досягнення, але оцінювані експертами як менш відповідні прийнятним стандартам якості роботи. Ці характеристики виявилися пов'язаними з такими природними властивостями, як сполучення слабкості, активованості, лабільності нервової системи [1].

Отже, існують природні передумови (задатки), що привертають до більш вираженого емоційного компонента (стабільності, контролю емоційного ресурсу), що, у свою чергу, визначає легкість і міцність формування двох базових педагогічних умінь – створення в аудиторії доброзичливої атмосфери та розуміння проблем своїх вихованців, що забезпечують ефективність педагогічного процесу. Як відомо, ці вміння – комунікативні та гностичні – входять до переліку найважливіших педагогічних умінь, педагогічної обдарованості. Залежно від їхнього співвідношення вони визначають два стилі педагогічної діяльності, що можуть бути порізними ефективними на різних ступенях навчання й у різних освітніх системах, тобто визначати розбіжності у техніці педагогічної майстерності.

Подальшими шляхами нашого наукового дослідження буде визначення шляхів подолання комунікативних бар'єрів у студентів-першокурсників спеціальності «Міжнародні економічні відносини» у процесі оволодіння іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Аминов Н. А. Дифференциальная психодиагностика педагогических стилей. – М., 1997. – 167 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 1997. – 480 с.
3. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
5. Малешина М. С. Индивидуально-типологические предпосылки овладения иностранным языком: Автореф. канд. дисс.: 19.00.07. – М., 1992. – 18 с.
6. Малых С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А. Основы психогенетики. – М.: Эпидавр, 1998. – 742 с.
7. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
8. Мерлин В. С., Палей И. М. Проблема интегральной характеристики индивидуальности в дифференциальной психофизиологии // Проблемы дифференциальной психофизиологии и ее генетические аспекты. – Пермь, 1975.
9. Стоунс Э. Психопедагогика. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
10. Тихонова Т. Б. Психолого-педагогичні резерви підвищення ефективності групової учбово-пізнавальної діяльності з вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах вузів: Дис...канд.психол.наук: 19.00.07 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1994. – 179 с.
11. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
12. Fries Ch.C. Teaching and English as a foreign language. By Charles C. Fries. Ann Arbor, Univ. of Michigan, 1947. – УН. – 153 р.

Лавриненко И. Н.

СИТУАЦИИ АРГУМЕНТАТИВНОГО И КОНФЛИКТНОГО ДИСКУРСА

Объектом исследования в данной статье избран аргументативный и конфликтный дискурс. Предмет исследования – ситуации аргументативного и конфликтного дискурса. Актуальность данной работы обусловлена повышенным интересом современной лингвистики к ситуациям речевого общения.

Дискурс – это мыслекоммуникативная деятельность, представляющая как совокупность процесса и результата и включающая экстралингвистический и собственно лингвистический аспект [1]. Существует много типологий дискурса, остановимся подробнее на аргументативном и конфликтном дискурсе и типичных ситуациях.

А. Д. Белова определяет аргументативный дискурс как целенаправленную речь в социально- детерминированной ситуации с целью создания когнитивного и аксиологического унисона [2, 95]. К коммуникативной ситуации представляется возможным отнести все, что воспринимается говорящим и слушающим. Ситуационные характеристики речи занимают важное место среди коммуникативных переменных таких как: виды речи, количественные характеристики партнеров речи, степень открытости, социальные отношения между партнерами общения, жанровые характеристики речи, степень знакомства партнеров, степень подготовленности партнеров к беседе, степень определенности темы беседы, отношение между общением и условиями общения [18].