

появлення радості успіха, задоволеності, почуття колективізму. В процесі гри, увлечшись, діти не помічають, що вчаться. Ігровий мотив однаково діє для всіх категорій учасників, як сильних і середніх, так і слабких. Діти з великою охотою беруть участь в різних за характером і формою математичних іграх. Математична гра різко відрізняється від звичайного уроку, тому викликає інтерес більшості учасників і бажання брати участь в ній. Так само слід зауважити, що багато форм роботи по математиці можуть містити в собі елементи гри, і навпаки, деякі форми роботи можуть бути частиною математичної гри. Введення ігрових елементів руйнує інтелектуальну пасивність учасників, яка виникає у учасників після тривалого умовного праці на уроках.

Особливо відзначимо, що гри і ігрові форми включають роботу не тільки для того щоб розвлекти учнів, але і зацікавити їх математикою, викликати у них бажання подолати труднощі, отримати нові знання по предмету. Математична гра успішно поєднує ігрові і пізнавальні мотиви, і в такій ігровій діяльності поступово відбувається перехід від ігрових мотивів до навчальним мотивам.

В сучасній школі математична гра використовується не тільки як технологія позакласної роботи, але і як самостійна технологія для освоєння поняття, теми або розділу навчального предмету, а також як урок або його частина.

Таким чином, математична гра як одна з форм роботи по математиці має свої цілі, завдання і функції. Дотримання ж всіх вимог пред'являваних до математичних ігор дозволить отримати хороші результати по залученню більшої кількості учасників до роботи, виникненню у них пізнавального інтересу. Не тільки сильні учасники будуть більше проявляти зацікавленість до предмету, але і у слабких учасників почнуть формуватися внутрішні мотиви до вивченню математики.

В висновок підкреслимо, що тільки збалансоване застосування всіх технологій дозволить активізувати пізнавальний інтерес учасників, розвивати їх творчі здібності, стимулює умовну діяльність, спонукає до дослідницької діяльності.

Література:

1. Голиш Л.В.. Сучасні технології навчання: зміст, проектування і реалізація. Експериментальне методичне посібник з серії «Що потрібно знати навчальному о сучасних технологіях навчання?» Ташкент: Інститут розвитку ССПО, 2001
2. Зиямухаммедов Б., Тажієв М. і др. Основи педагогічного майстерства і методологія реалізації регіональної моделі педагогічної технології. – Т.: Tafakkur, 2010
3. Педагогічні технології: поняття, принципи і методи впровадження. (Збірник матеріалів з інтернету)/сост. С.Махкамова –Т., 2003

**Людмила Люлька, Ірина Редзюк
(Київ, Україна)**

СОЦІОЛІНГВІСТИКА ТА ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В МЕЖАХ КОМУНІКАТИВНОЇ ПАРАДИГМИ

В даний час ніхто не сумнівається, що мова як засіб спілкування виникає і розвивається тільки в суспільстві. Отже, мова – явище соціальне. Тому з самого початку виникнення науки про мову лінгвістів цікавила проблема зв'язку мови і суспільства. У будь-якому суспільстві мова виступає як засіб накопичення, зберігання та передачі здобутих цим суспільством знань. Тому суспільство і соціальні, економічні та культурні зміни не можуть не впливати на різні рівні мови. В рівній мірі і мова впливає на суспільство. Літературно оброблена форма будь-якої мови, стабілізація норм її вживання впливає на сферу побутового спілкування, сприяє підвищенню культурного рівня носіїв цієї мови, призводить до поступового стирання діалектних відмінностей. У мові нові слова і словосполучення, нові значення слів, у свою чергу, допомагають людям глибше усвідомлювати навколишній світ, точніше передавати свої думки.

Національна особливість мовної картини світу є не результатом історичного розвитку, а властивістю мови. Картина світу лежить в основі індивідуальної та суспільної свідомості, мова виконує вимоги пізнавального процесу. В концептуальній картині світу взаємодіють загальнолюдське, національне та особистісне. Людська діяльність одночасно і універсальна, і національно-специфічна. Мова і культура є самостійними феноменами, але пов'язані через значення мовних знаків, які забезпечують онтологічну єдність мови і культури. На початку ХХІ століття світ переживає лінгвокультурологічний бум, коли проблеми взаємозв'язку мови і культури стали найактуальнішими в науці. Розвиток соціолінгвістики, яка залучає до лінгвістичного аналізу соціальний вимір, дає змогу глибоко проникнути в природу мови, виявити закони її розвитку, відбувається під впливом філософських принципів позитивізму, втіленого в ідею культурної антропології. Мовні форми залежать від категорій форм культури. Мова розглядається як складовий елемент культури, що містить структури соціальних взаємин.

Традиційна методика викладання мов базується на словниках і граматиках, які фіксують головним чином внутрішньоструктурні властивості мови і зумовлені системою правил використання слів і синтаксичних конструкцій. Тим часом реальне вживання мови регулюється ще, принаймні, двома класами змінних – соціальними характеристиками мовців і обставинами, в яких відбувається мовне спілкування. Отже, навчання мови найбільш ефективно тоді, коли в методиці викладання, в навчальній літературі враховуються не тільки власне лінгвістичні правила та рекомендації, але й різні "зовнішні" фактори.

Найбільш очевидна роль цих факторів при навчанні другої мови. Ті знання і навички, яких дитина набуває в процесі освоєння рідної мови, доросла людина, освоюючи нерідну для себе мову, повинна засвоювати "з нуля" у значно коротші терміни і певною мірою штучно – у навчальній ситуації, а не в ході поступової соціалізації. Помилки в чужій мові, і особливо в мовній поведінці, найчастіше відбуваються від незнання ситуативних і соціальних умов доречності тих чи інших мовних одиниць і конструкцій, від неволодіння механізмами переключення при зміні параметрів мовного спілкування (зміні теми, адресата, цілі і т.п.). У вітчизняній системі освіти ще немає належного усвідомлення доцільності застосування соціолінгвістики для цілей навчання мов. У Великобританії і деяких інших країнах важливість подібної інформації при навчанні мови усвідомлена досить давно. Вже до середини 70-х років було розроблено декілька таких програм, і інтенсивна робота в цьому напрямку продовжується як в США, так і в країнах Західної Європи.

Соціолінгвістична інформація важлива при розробці проблем і практичних заходів. Мовна політика вимагає особливої гнучкості і обліку безлічі чинників в умовах поліетнічних і багатомовних країн, де співвідношення мов та їх комунікативних функцій, з використанням в різних сферах соціального життя тісно пов'язане з механізмами політичного управління, національної згоди і соціальної стабільності. Одним з інструментів мовної політики є закони про мови. У багатомовних країнах виникають одні проблеми, в мономовних – зовсім інші. В умовах багатомовності гостро стоять питання вибору однієї мови, яка служила б засобом спілкування для всіх націй, що населяють країну.

Спілкування є процесом, в якому здійснюється раціональна та емоційна взаємодія людей, виявляється та формується спільність їхніх думок, поглядів, згуртованість і солідарність, що є характерними для колективу, тобто це спосіб підтримки життєдіяльності індивіда в соціумі [1, с.77]. Саме тому процес навчання іноземних мов слід організовувати як модель реального спілкування.

Зокрема, навчання практичної граматики іноземної мови здійснюється у процесі мовленнєвої діяльності, коли учасники спілкування намагаються вирішити реальні та уявні задачі сумісної діяльності за допомогою іноземної мови. Мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим, опосередкованим мовою та обумовленим ситуацією процесом прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [2, с.133]. Мовленнєва діяльність співвідноситься із спілкуванням як часткове і ціле. Отже, мовленнєва діяльність формується у процесі спілкування, а граматичний аспект спілкування – у мовленнєвій діяльності. Тому навчати потрібно мовленнєвої діяльності саме у процесі мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва діяльність має трифазову структуру: 1) першою фазою є спонукально-мотиваційна; 2) другою – аналітико-синтетична; 3) третьою – виконавча [2, с.133]. Необхідна ще фаза зіставлення реалізації задуму із самим задумом чи фаза зворотної аферентації (термін П.К.Анохіна), що є, власне, ефектом зіставлення реалізації дії з заданою програмою. Четверта фаза має принципове значення, тому що під час навчання практичної граматики мовлення студентів неможливе без помилок, але саме в процесі навчання виявляється фаза зворотної аферентації, коли студент може звірити результат наміченої ним програми з її реалізацією та в разі необхідності внести певні зміни, тобто виправити себе.

Діяльність завжди розглядається поряд із категорією "активність", а іноді вживається як її синонім. На заняттях з іноземної мови активність студентів визначається прагненням пізнати щось нове, взяти участь у спілкуванні іноземною мовою, виявити свої знання та здібності – мовні/мовленнєві здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, що сприяють оволодінню знаннями, навичками та вміннями в галузі іноземних мов та їх використанню в мовленнєвій діяльності.

У комунікативній діяльності особистість вирішує мовленнєві задачі (наприклад, щось заперечити, довести, схвалити і т.д.), для чого слід виконати мовленнєві дії, які забезпечують формування мовленнєвої навички. Відповідно, граматична навичка є окремим випадком мовленнєвої навички. Під граматичною навичкою розуміють автоматизований компонент мовленнєвої діяльності, психофізіологічну основу якого складають так звані мовленнєві граматичні стереотипи, що формуються й функціонують в результаті постійного вживання мовлення, тобто у процесі надбання людиною індивідуально-мовленнєвого досвіду [3, с.18]. В основі граматичної навички лежить динамічний стереотип, що є тонкою і гнучкою системою темпоральних зв'язків, які утворюються у свідомості людини [4, с.197]. Дані фізіології вищої нервової діяльності про процес становлення динамічного стереотипу дозволяють визначити низку умов, дотримання яких робить формування граматичної навички успішним. Це: а) попереднє слухання; б) осмислена імітація в мовленні (за наявності мовленнєвої задачі); в) однотипність фраз, побудованих на основі мовленнєвого зразка; г) регулярність однотипних фраз; д) мовленнєві дії за аналогією; е) безпомилковість мовленнєвих дій; ж) різноманітність умов автоматизації; з) мовленнєвий характер вправ.

Виділяють три етапи формування мовленнєвої граматичної навички: 1) орієнтовно-підготовчий, де відбувається ознайомлення студентів з новим граматичним явищем і первинне виконання мовленнєвої граматичної дії за зразком; 2) стереотипно-ситуативний, де здійснюється автоматизація

елементів дії, що продовжується й на наступному етапі. З метою формування граматичних мовленнєвих стереотипів тут відбувається цілеспрямоване мовленнєве тренування граматичної структури в однотипних мовленнєвих ситуаціях; 3) варіююче-ситуативний, де завершується процес створення гнучкості навички для застосування її в різноманітних умовах, що забезпечує не лише практичне володіння граматичним матеріалом, а й осмислення теоретичних знань.

У процесі комунікативного навчання практичної граматики іноземної мови слід зважати на взаємодію всіх типів знань, які складають загальну базу знань мовців. Тому слід утворювати такі навчальні умови (ситуації), котрі б сприяли активізації цих знань. Із погляду сучасних підходів, загальна база даних є не статичним "сховищем інформації", а рухливою системою, що самоорганізується і саморегулюється та змінюється на основі нових даних. До складу загальної бази знань комунікантів входять, щонайменше, наступні компоненти: 1) мовні знання; 2) позамовні знання: а/ про контекст і ситуацію, а також про адресата; б/ фонові знання: про події, стани, дії, процеси і т.д., тобто знання про світ [5, с.145]. Вищевказані компоненти бази знань, виступаючи комплексно, є умовою і гарантом успішного навчання граматичного аспекту спілкування іноземною мовою, що базується на двох типах механізмів: комунікативних і пізнавальних.

Основною метою навчання граматичного аспекту спілкування іноземною мовою є формування у студентів комунікативної компетенції. Це поняття було введено Д. Хаймсом, який визначив її як притаманні людині знання і вміння успішного та ефективного спілкування; систему знань про правила мовленнєвої комунікації, її процедуру, етикет, ритуал, яка відображає взаємодію інтелектуального, соціального і вербального в поведінці комунікантів [6, с.20]. Комунікативна компетенція є багатокомпонентним явищем, що вміщує в собі інші види компетенцій, релевантними серед яких для навчання практичної граматики є мовна, мовленнєва і когнітивна.

Мовна компетенція є здатністю розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання [7, с.56]; конструювати граматично правильні форми і синтаксичні побудови, а також розуміти смислові відрізки у мовленні, які організовані у відповідності до існуючих норм мови, та використовувати їх у тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови в ізольованій позиції. Мовна компетенція є основою для формування контрольно-мовленнєвого механізму, що сприяє запобіганню помилок, які виникають внаслідок як міжмовної, так і внутрішньомовної інтерференції.

Мовленнєву компетенцію розглядають як складну багатоступінчасту здатність людини до смислокодувочої/декодувочої діяльності та адаптивно-інформаційного орієнтування в ситуації спілкування [8, с.45]. Ця діяльність відбувається завдяки набутим знанням, навичкам та вмінням.

Отже, оволодіння практичною граматиною іноземної мови в межах комунікативної парадигми передбачає організацію навчання як процесу реального спілкування; відбувається у мовленнєвій діяльності, що гарантує розвиток мовних/мовленнєвих здібностей та мовленнєвих граматичних навичок; вимагає розширення індивідуальної бази знань студентів, яка складається з мовних, позамовних та фонетичних знань; спрямоване на формування мовної і мовленнєвої компетенцій, які є складовими комунікативної компетенції; направлене на розвиток мовної особистості, яка виконує різні функції, серед яких релевантними для комунікативного навчання є мовленнєві та комунікативні.

Література:

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001.
3. Шатилов С.Ф. Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и вузе // Сборник статей / Отв. редактор С.Ф. Шатилов и др. – Л. – 1971. – С. 157-163.
4. Психологический словарь / Под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
6. Hymes D. On Communicative Competence // The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1979. – P. 5-27.
7. Хомский Н. О понятии "правило грамматики" // Новое в лингвистике. – М., 1965. – Вып. IV. – С. 34-65.
8. Скалкин В. Л. Иноязычно-речевая компетенция учащихся как объект контроля // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 43-50.
9. Белл Роджер Т. Социолингвистика: Цели, методы и проблемы. – М.: Международные отношения, 1980. – 320 с.
10. Falmagne, J.C., Koppen, M. Introduction to Knowledge Spaces: How to Build, Test and Search Them // Psychological Review, 1990. – V. 97 (2). – P. 201-224.

Элер Маруфов, Фуркат Хайдаров
(Самарканд, Узбекистан)

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПРИЁМОВ КОНТЕКСТНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИИ

Основные принципы организации семантико-типологического анализа фразеологии (на материале субстантивных фразеологических единиц английского языка)