

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

14. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: Высшая школа. 1989. – 283 с.

15. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4 (№ 1337). – С. 138 – 142.

16. Словарь по социальной педагогике уч. пос. для

студ. высш. уч. завед. / [авт.-сост. Л.В. Мардахаев]. – М.: Академия. 2002. – 368 с.

17. Суханова К.Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации / К.Ю. Суханова // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 51 – 58.

18. Культурология: энциклопедический словарь / [авт.-сост. К.М. Хоруженко]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2015

УДК 316.353

Ірина Кизима, методист кабінету практичної психології та соціальної роботи
Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена аналізу проблеми гендерної компетентності педагога. Виділено ключові компоненти гендерної компетентності та особливості її формування. Проаналізовано комплексне застосування концептуальних підходів щодо гендерної проблематики.

Ключові слова: Гендер, гендерні відносини, фемінність, маскуліність, гендерна компетентність.

Літ. 14.

Ірина Кизима, методист кабинета практической психологии и социальной работы
Львовского областного института последипломного педагогического образования

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ГЕНДЕРНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ

Статья посвящена анализу проблемы гендерной компетентности педагога. Выделены ключевые компоненты гендерной компетентности и особенности ее формирования. Проанализированы комплексное применение концептуальных подходов к гендерной проблематике.

Ключевые слова: Гендер, гендерные отношения, феминность, маскулинность, гендерная компетентность.

Iryna Kyzyma, Methodologist of Cabinet of
Applied Psychology and Social work

Lviv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

CONCEPTUAL APPROACHES TO LEARNING GENDER COMPETENCE OF TEACHERS

The paper devoted the analysis the problem of ender competence and features of its formation. Analysis of complex application the conceptual approaches as for gender problem was done.

Keywords: gender, gender relations, femininity, masculinity, gender competence.

Постановка проблеми. У сучасному світі найбільшого прогресу в економічному, гуманітарному, соціальному та культурному розвитку досягають лише країни, які послідовно реалізують заходи щодо подолання гендерної дискримінації в різних сферах та проявах у відкритій чи прихованій формах. В Україні проблеми реалізації гендерної освіти набувають особливої актуальності. В останні роки нормативно-законодавча база щодо вирішення гендерних проблем стрімко формується. В останнє десятиліття в Україні зростає актуальність вивчення гендерних проблем в освіті. Досить важливими залишаються

дослідження, які мають на меті роз'яснити поняття "гендер" у різних сферах суспільного життя. Основний фокус усіх цих наукових пошуків спрямований на вивчення соціальних нерівностей, зокрема гендерних, які продукуються та відтворюються у школі.

Науково-аналітичне вивчення гендерної проблематики, стану та перспектив її вирішення невід'ємне від теоретичної розробки більш широкої проблеми – шляхів і засобів формування в Україні громадянського суспільства та його відносин із державною владою. Якщо розглянути цю проблему у гендерному аспекті, то вона виглядатиме як гармонізація маскулінних та

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

фемінних цінностей та підходів як в освіті так і в суспільному житті загалом.

Тому сьогодні існує нагальна необхідність у комплексному дослідженні гендерних проблем в освіті та вивчення гендерних компетентностей у вчителів [1].

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні гендерні дослідження набули статусу академічної дисципліни в американських та європейських університетах. Наприклад, дослідження з проблем жінок стали частиною освітніх та дослідницьких програм у США, Франції, Великобританії, Канаді та інших країнах. Наукове дослідження й вивчення гендеру все більше поширюється в академічних центрах України, в яких вивчення гендерної проблематики було започатковане в 1990-ті роки. За період свого існування центри жіночих та гендерних досліджень підготували літературу з жіночої та гендерної проблематики. Серед них праці Т. Мельник “Гендерна політика в Україні”, Н. Лавриненко “Жінка: самореалізація в сім’ї і суспільстві (гендерний аспект)”, Л. Смоляр “Гендерна демократія – стратегія ХІХ ст.”, К. Левченко “Права жінок: зміст, стан та перспективи розвитку” та інші [2].

Серед вітчизняних дослідників гендерної проблематики також слід виділити праці Н. Гапон, Т. Говорун та О. Кікінеджи, Н. Грицяк, Н. Дармограй, І. Жеребкіної, Т. Журженко, О. Забужко, О. Іваненко, О. Кісь, Н. Лавриненко, К. Шевченко, Л. Лобанової, О. Маланчук-Рибак, С. Павличко, З. Ромовської, А. Смоляр, О. Ярош та інших.

Важливу роль у розвитку гендерних досліджень в Україні відіграють спеціалізовані наукові центри, створені у структурах громадських жіночих організацій, зокрема Всеукраїнський центр інформації та соціально-економічної адаптації, Харківський центр гендерних досліджень, Одеський науковий центр жіночих досліджень, Київський дослідний консультативний гендерний центр, Сумський гендерний центр, Український центр жіночих досліджень.

Помітними віхами на шляху становлення гендерних досліджень в Україні стали міжнародні науково-практичні конференції, якими було розширено застосування комплексного підходу до вирішення наукових задач. Вагомою підтримкою для розвитку теоретичних і політико-практичних засад вирішення гендерної проблеми в Україні стала участь вітчизняних науковців у

різноманітних дослідницьких проектах, зокрема за сприяння ПРООН, Міжнародного фонду “Відродження”, Канадського агентства міжнародного розвитку, Канадсько-Українського гендерного фонду [1].

У 90-х рр. ХХ ст. гендерні дослідження перейшли в міждисциплінарну площину, а саме стали предметом вивчення педагогіки, соціології, соціальної філософії, соціальної психології, культурології, соціальної роботи. Проте, **метою** даної статті є вивчення та аналіз концептуальних підходів щодо вивчення гендерних компетентностей вчителів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукових робіт з даної проблематики свідчить, що введення терміна “гендер” у науковий обіг було здійснене для визначення сукупності соціальних та культурних норм, які суспільство ставить перед людьми залежно від їх біологічної статі, для проведення межі між поняттями біологічної статі та соціальними і культурними імплікаціями, які вкладаються в поняття мужності та жіночності [3].

Таким чином, гендер – це сукупність соціальних конструкцій і репрезентацій, а не даність, що обумовлена й закріплена природою [4].

У 60-х роках в психології починають використовуватись нові теорії дослідження гендеру, це когнітивна теорія розвитку¹ і теорія формування гендерної схеми, які мають міждисциплінарний характер. Філологія та соціолінгвістика вивчають письмові і усні репрезентації гендерного забарвлення мови, даючи акцент на мовні конструкції, які використовуються у різних мовах. Напр: романогерманська група мов у своїх мовленнєвих конструкціях передбачає гендерні розбіжності, в той час як китайська чи японська не мають їх взагалі. У педагогічній науці здебільшого розглядають питання гендерного виховання у школі і вдома, аналіз гендерної стереотипізованості вчителів, гендерних дискурсів у шкільних підручниках тощо.

Традиційна педагогіка акцентує увагу на явних біологічних відмінностях між дівчатками і хлопчиками, що на практиці обертається універсалізацією і закріпленням соціально сконструйованих статево-рольових установок. Школа та переважна більшість учителів залишаються носіями традиційних патріархальних уявлень про роль та місце чоловіків і жінок у

¹ Напр. праця К. Мартін і Д. Рабл “Діти в пошуках гендерних натяків. Когнітивні перспективи гендерного розвитку” (С. Martin and D. Ruble, Children’s Search for Gender Cues. Cognitive Perspectives on Gender Development, 2004) розкриває питання формування усвідомлень про гендер у дітей.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

суспільстві. Звідси такі поширені точки зору, що досить часто продукуються і сучасною школою: “головне соціальне призначення жінки – материнство”, “жінка – берегиня сім’ї”, “жінка – тил для чоловіка” тощо. Ці стереотипи все частіше вступають у суперечність з реальними трансформаціями сучасного суспільства і стають на заваді розкриттю індивідуальностей, гендерної рівності і загалом формуванню сталого демократичного суспільства та формування гендерної чуливість вчителів.

Існування статевої ієрархії, домінування однієї статі над іншою спричиняє порушення прав людини. Гендерна чуливість виступає основою гендерної культури особистості, закладає основу для формування гендерно-збалансованого суспільства, повага до особистості незалежно від статі. Нова педагогічна модель вимагає бачити в учнях передусім особистість.

Дамо короткий історичний екскурс у розгляд гендерної взаємодії міжстатевих стосунків, які розглядаються щодо конвенціональних ролей. Так, погляди О. Конта на стосунки між жінкою і чоловіком характеризуються наявністю традиційних статевих ролей². Е. Дюркгейм пов’язує статовий розподіл із поділом всесвітнього поділу праці і соціального розвитку, в результаті якого, одна стаття володіє емоційними функціями, а інша – інтелектуальними [5]. У конфліктологічній парадигмі, стосунки чоловіка і жінки розглядаються крізь призму гендерної стратифікації. Патріархальне суспільство не забезпечує жінкам рівних прав з чоловіками у економічному, політичному секторі, не дає права на рівну автономію і престиж. Тому К. Маркс розглядає відносини між статями як одну з первинних основ для функціонування суспільства, поряд із класовою теорією³.

Структурно-функціональна парадигма Т. Парсонса висвітлює конвенціональні ролі чоловіка і жінки. Також Т. Парсонс і Р. Бейлз розробили статево-рольовий підхід⁴, який характеризує статову чоловічу роль як інструментальну, а жіночу як емоційну, що забезпечують інтегративність і стабільність у суспільстві [6, 37]. Символічний інтеракціонізм

показує відносини чоловіків і жінок крізь їх взаємодію. Однак виходячи з того, що ця парадигма пропонує розглядати суспільне життя крізь призму ціннісних орієнтацій, не існує фіксованої схеми взаємодії чоловіків і жінок [8, 124].

Драматургічний інтеракціонізм І. Гофмана розглядає відносини між гендерами з позицій соціального інтеракціонізму. Механізмом творення гендеру є гендерний дисплей⁵, на основі якого реалізовується “гендерна гра” індивідів. Сучасні підходи, феміністичний, конструктивістський, постмодерний, часто розглядають гендер як соціальний конструкт. У соціально-педагогічному дискурсі гендер пропонується розглядати як процес оволодіння поведінковими діями і соціально-статевими (“Гендерний дисплей” за І. Гофманом), ідентифікованими зі статевою належністю, і як статус індивіда в структурі соціальної статево-рольової взаємодії. І. Гофман розглядає дисплеї як “конвенціональні моделі поведінки, структуровані як обмін двох діючих осіб”, як різноманітність уявлень “чоловічого” і “жіночого” у міжособистісній взаємодії.

У визначеннях гендеру вказується, що це є **соціально-рольова і культурна інтерпретація** рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки на відміну від біологічної та інстинктивної поведінки. Гендер може розглядатися як деяка сукупність усього того, що є набутиим і умовно рефлекторним, тобто таким, що виникає у людини певної статі на основі біологічних, інстинктивних форм залежно від яскравості їх вираженості у тої чи іншої особи.

Такий процес рекрутування передбачає не тільки засвоєння гендерних ідеалів (як відповідні “правильні” способи буття і поведінки), але й також важливих для індивідів гендерних ідентичностей, які вони прагнуть зберігати. Таким чином, гендерні відмінності, або соціально-культурне оформлення “сутнісного чоловічого і жіночого ества”, набувають статусу об’єктивних фактів. Вони вважаються природними нормативними рисами індивідів і забезпечують мовчазне пояснення відмінностей в долях жінок і чоловіків у рамках одного соціального порядку. У цілому вивчення дитячої ігрової діяльності як

² Коли чоловіча роль переважно асоціюється з грубістю, силою, енергійністю, а жіноча – зі слабкістю, ніжністю, миролюбністю

³ Еволюція цих поглядів простежується у марксистів-феміністів, які вважають, що не тільки клас, але і гендер може бути засобом суспільної нерівності, розвиваючи погляд на використання жінок, як робочої сили у капіталістичному суспільстві.

⁴ Статево-рольовий підхід був особливо популярним у соціогуманітарних науках у 50-60-ті рр. XX ст.

⁵ Гендерний дисплей, поняття введено І. Гофманом і позначає конвенціональне виявлення корелятив статі, тобто набір ритуалізованих дій, які здійснюються індивідом при взаємодії.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

звичних обставин вираження “гендерно відповідної” поведінки, що повторюються, дає змогу дослідити, як формується “сутнісна природа” [7] за допомогою критичної педагогіки видатного педагога другої половини ХХ ст., освітянина, колишнього міністра освіти Бразилії Пауло Фрейре, який розробив концепцію освіти як практики свободи, що ґрунтується на “усвідомленості” й критичному мисленні як основі будь-якої пізнавальної діяльності.

Критична педагогіка П. Фрейре складається з постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача.

У своїй революційній праці “Педагогіка пригноблених” Фрейре наголошує, що освіта – це політичний акт, пов’язаний із проблемою соціальної зміни – подолання несправедливості у світі. “Політичність” освіти означає характер відносин “вчитель-учень”, зміст навчального плану, методи викладання, дискурс в аудиторії (як взаємодіє об’єкт та суб’єкт, чи існує відчуття свободи), тексти, оцінки, методи покарання, фізичні умови (тип приміщення, освітлення, опалення), пріоритети у фінансуванні.

Політики освіти, як пише Фрейре, функціонують в рамках дихотомії “домінація – пригноблення”, механіцизму та дегуманізації [8]. Домінуючий стиль освіти є монологічним і спрямованим на акумулювання інформації. Цей процес Фрейре називає “накопичувальною освітою”, що у своїй основі має механіцистську природу. У статті “Накопичувальна концепція освіти” він пише, що “освіта, таким чином, будується за моделлю “депозитор (вчитель) – сховище (учні)”. Замість спілкування вчитель видає *комюніке* і “депозитує” інформацію, яку учні терпляче отримують, запам’ятовують і відтворюють”. У накопичувальній освіті той, хто навчається, не має голосу – просто споживає інформацію, запам’ятовує (зазубрює) часом незрозумілі істини; а той, хто викладає – насолоджується своєю владою в аудиторії, декламуючи (іноді читаючи) незмінний текст (у рамках домінуючої ідеології) протягом десятиріч.

Накопичувальній освіті Фрейре протиставляє *проблематизуючу*: “Проблемно-орієнтований метод не дихотомізує діяльність “вчитель-учень”. Вчитель не може бути або тим, хто пізнає, або розповідачем (наратором). Він завжди пізнає і під час проведення власних досліджень, і під час спілкування з учнями. Він вважає пізнавальні об’єкти не “приватною власністю”, а, радше, об’єктами рефлексії як для нього самого, так і для студентів. Вчитель, який використовує

проблемний метод, завжди зіставляє свою критичну думку із думкою учнів... Якщо “накопичувальна” концепція веде до “занурення” свідомості, приглушує її, то шляхом проблематизуючого методу свідомість начебто “впливає на поверхню”, демонструючи *критичну інтервенцію у світ*” [9, 290].

Саме завдяки проблематизуючій освіті відбувається усвідомлення людиною своєї пригнобленості. Освіта для Фрейре – це не тільки політика, не тільки галузь діяльності. Він розуміє освіту в її надто практичному значенні – як грамотність.

Перш за все, як підкреслює Фрейре, “щоб бути компетентним викладачем, потрібно вірити в людей, потрібно любити. Викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдання освіти – визволення людей, а не приручення” [10, 62]. У праці “Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто наслідиться викладати” (1998) Фрейре продовжує розвивати ідеї про методи викладання та професійні якості викладача. Фрейре позбавляє викладача аури божественності: викладач – лише один із тих, хто володіє певними знаннями.

Справжньому викладачеві притаманні такі якості: стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом, толерантність, емоційна відданість своєму покликанню, сміливість і здатність приймати рішення, радість життя та оптимізм. Фрейре особливо зупиняється на “нетерплячому терпінні” – усвідомленості того, що відбувається, здатності володіти собою [11, 39 – 46]. Занадто емоційні або надмірно покірливі викладачі не зможуть сприяти серйозним змінам. Викладач завжди має перебувати в стані рефлексії щодо себе як особистості й професіонала.

У фрейрівському розумінні, викладання немов підсумовує ідеї критичної педагогіки. Перш за все, викладання – це створення знання, де знання – процес буття [12, 31]. По-друге, у процес викладання привносяться афективні компоненти, знання не може бути нейтральним. Фрейре визначає викладання як унікальне професійне завдання, що вимагає постійного інтелектуального зосередження та допитливості, почуття любові, творчості, наукової компетентності та відмови від редукціонізму [8, 4]. По-третє, тут поєднуються стратегії освіти та ідеології. Оскільки освіта – це політика, що орієнтована на зміну, викладання в такому сенсі – це також боротьба за свободу. Без неї викладання стає безглуздом заходом.

Звичайно, як і будь-яка теорія, критична педагогіка також зазнала певного викривлення. На думку Дж. Блекберн, це сталося через декларовану Фрейре “ідеологічну нейтральність”.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

Фрейре завжди говорив, що: “його завдання не у “звільненні” людей у якомусь специфічному контексті, але в забезпеченні їх взагалі тим інструментарієм, який сприятиме їхньому власному визволенню” [13].

Але, незважаючи на такі обставини, критична педагогіка продовжує розвиватися і поглиблюватися послідовниками Фрейре. Так, П. МакЛарен і Т. да Сілва також порушують питання про методи викладання та позицію викладача як інтелектуала: “Оскільки всі педагогічні практики локалізовані в рамках режимів істини, привілеїв і домінуючих соціальних відносин, найважливішим питанням для педагога є питання про пошук форм забезпечення емансипації людських потенцій, структури для їх розвитку (як в аудиторіях, так і в суспільстві)” [14, 53]. Такий пошук не обмежується лише гуманітарним знанням, але й поширюється на інші галузі.

Поняття “гендер” також використовується для позначення **соціально-культурного поділу праці** і змодельованої суспільством системи цінностей, норм і характеристик не тільки стилю життя, а і способу мислення, ролей та відносин, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку і чоловіка залежно від прояву їх статі у стосунках між собою.

Дослідження в галузі гендерної педагогіки сприяють рішенням задач, які стоять перед освітою, розширяють самосвідомість, самопізнання і рефлексію своїх особливостей і можливостей в педагогічному процесі. Традиційний гендерний розподіл праці втратив жорсткість і нормативність, більшість соціальних ролей взагалі не диференціюються за статевою ознакою. Загальна трудова діяльність і сумісне навчання в значній мірі нівелюють відмінності в нормах поведінки і психології жінок і чоловіків.

Розробка гендерних підходів в освіті є новим кроком у розвитку науки людства, педагогічної антропології. З моменту виникнення людського суспільства життя жінок і чоловіків супроводжувалося постійною боротьбою статей за рівноправність, за подолання соціального розділення на “чоловічі” і “жіночі” заняття і професії. Історії відомі періоди “матріархату” і “патріархату”, коли одна стать завойовувала першість, всляко принижуючи іншу і намагався подавити її опір. Багато правових і соціальних обмежень щодо однієї з статей надалі закріпилися у формі традицій, елементів релігійних вірувань, увійшли до масової свідомості у вигляді забобонів, стереотипів поведінки.

Висновки. Більшість теорій пропонує універсальну безстатеву модель педагога, яка не враховує особливості мислення, поведінки і особистих якостей вчителів-чоловіків і жінок. В той же час реалізація гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти можлива, якщо створені сприятливі умови для розвитку, самоідентифікації і самореалізації обох суб’єктів освітнього процесу: учнів і вчителів.

У свою чергу, це вимагає вивчення індивідуальності педагогічної культури вчителя, яка значною мірою визначається його гендерною приналежністю. Таким чином, актуальність даного питання обумовлена реальними потребами сучасного суспільства в підготовці вчителів нового типу, здатних реалізувати себе професійно та особисто в педагогічній діяльності, чого неможливо досягти без урахування гендерних особливостей педагогічної культури вчителя.

Отже, починаючи з дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів і закінчуючи закладами післядипломної педагогічної освіти, в навчально-виховному процесі потрібно застосовувати гендерний підхід та створювати умови розвитку в особистості позитивного ставлення до представників протилежної статі, розуміння між членами різних груп, загального розвитку культури особистості, уникнення непорозумінь та конфліктів у спілкуванні, попередження негативних проявів гендерних стереотипів, доброзичливості, чуйності і відвертості, заснованій на гендерній рівності, яку вони прагнуть виховати у підростаючих поколіннях. Саме це формує гендерно-компетентну особистість.

1. Катан О.І. Концептуальні і політико-практичні засади вирішення гендерної проблеми в Україні 2005 года. Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/17532.html>

2. Сутність, основні категорії гендерної соціології. Режим доступу: <http://www.redfox.if.ua/page/sutnisty-osnovni-kategoriji-gendernoji-sociologiji-15708.html>

3. Мороз Алла Вікторівна. Інституційний та соціально-технологічний аспекти гендерних відносин в органах внутрішніх справ України. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук. Харків 2012.

4. Основи теорії гендеру: навчальний посібник / [В.П. Агеева, В.В. Близнюк, І.О. Головащенко та ін.]. – К.: К.І.С., 2004. – 536 с.

5. Здравомислова Е., Темкина А. Социальное конструирование гендера как методология феменистского исследования. // Режим доступу: <http://www.nir.ru/sj/sj/34-zdrav.htm> (станом на 15.04.2010).

6. Connell R. Short introductions gender. – Cambridge: Polity Press, 2009. – 180 p.

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

7. Гендерна педагогіка: Хрестоматія/Переклад з англ. В. Гайдено, А. Преборської; за ред. Вікторії Гайдено. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 313 с.
8. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. – N.Y.: Seabury, 1970.
9. Freire P. *The Banking Concept of Education // The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception of Discovery*, H. Giroux and D. Purpel (eds). – McCutchan Publishing Corporation, 1983. – P. 283 – 291.
10. Freire P. *To the Coordinator of a Culture Circle // Convergence*. – 1971. – Vol. 4 (1). – P. 61 – 62.
11. Freire P. *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. – Westview Press, 1998. – P. ix-xix.
12. Freire P. *Pedagogy of the Heart*. – N.Y.: Continuum Publishing Company, 1997.
13. Blackburn J. *Understanding Paulo Freire: Reflections on the Origins, Concepts, and Possible Pitfalls of His Educational Approach // Community Journal*. – 2000. – Vol. 5. – No. 1. – P. 3 – 15.
14. McLaren P. & T.T. da Silva. *Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Memory // Paulo Freire: A Critical Encounter*, P. McLaren & P. Leonard (eds). – L. & N.Y.: Routledge, 1993. – P. 47 – 89.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2015

УДК 811.111'373.7

Любов Петриця, старший викладач кафедри практики англійської мови
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

У статті досліджено певні семантичні особливості фразеологічних одиниць з національно-культурним компонентом, який лінгвісти вважають мотивуючою та дериваційною базою багатьох фразеологізмів англійської мови. У статті вивчаються евфонічні явища, які відбуваються при утворенні фразеологічних одиниць. Автор пропонує класифікацію таких фразеологічних одиниць на історичні та сучасні реалії.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, семантична структура, національно-культурний компонент, фоносемантика, реалія, особливості.

Літ. 12.

Любовь Петриця, старший преподаватель кафедры практики английского языка
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ

В статье рассматриваются некоторые семантические особенности фразеологических единиц с национально-культурным компонентом, который лингвисты считают мотивирующей и деривационной базой многочисленных фразеологизмов английского языка. В статье изучаются эвфонические явления, которые происходят при формировании фразеологических единиц. Автор предлагает классификацию таких фразеологических единиц на исторические и современные реалии.

Ключевые слова: фразеологическая единица, семантическая структура, национально-культурный компонент, фоносемантика, реалія, особенности.

Lubov Petrytsya, Senior Lecturer of Practice English Department
Drohobych State Pedagogical University by I. Franko

SEMANTIC PECULIARITIES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH NATIONAL-CULTURAL COMPONENT

The article investigates certain semantic peculiarities of phraseological units containing the national-cultural component, which is considered by linguists to be the motivational and derivation base of many phraseological units in English. The article studies euphonic phenomena occurring in the formation of phraseological units. The author suggests classifying such phraseological units into historical and present-day realia.

Keywords: phraseological units, semantical structure, national-cultural component, phonosemantics, realia, peculiarities.

Постановка проблеми та її актуальність.
У семантиці фразеологічного складу будь-якої мови тісно поєднується інтернаціональне

і національне. Якщо перше зумовлене спільністю людського мислення, а також взаємодією і взаємозбагаченням мов і культур, то друге