

**Мовне втілення усного мовленнєвого жанру
«оцінювання роботи студента» як прояв
лінгвокомунікативної компетентності викладача
в контексті міжкультурної комунікації**

Розглянуто професійну лінгвокомунікативну компетентність викладача-мовника, який навчає студентів-нефілологів російської мови як іноземної на рівні А2. У центрі уваги – найбільш уживаний усний мовленнєвий жанр «оцінювання роботи студента» та його жанроутворювальне мовне втілення, репрезентоване лексичними засобами, які були зібрані під час опитування викладачів відносно відбору лексем для усного оцінювання аудиторної роботи інофонів та проаналізовані щодо їхньої відповідності контексту міжкультурної комунікації.

Ключові слова: адресант, адресат, акультурація, мовленнєвий жанр, успішність міжкультурної комунікації.

*L. O. Kuplevatska
luboff@i.ua*

**The linguistic realization of the oral speech genre
“students’ work assesment” as a manifestation
of the teacher’s linguistic and communicative competence
in the context of intercultural communication**

The article researches linguistic and communicative component of the professional competence of a teacher, who teaches Russian | English speaking students who are non-philologists on A2 level. In particular, the oral speech genre “students’ work assesment” as a stable statement is in the center of attention (according to M. Bahtin). One of the more frequent type of genres, which is used in the teacher’s monologues at the lessons is assessment (according to T. Shmeleyva is classification), and one of the genre elements of any speech genre – it’s personification, which is represented in our study by lexical means, used by the teacher for estimating inophones class work. The results of questioning the teachers concerning using of the oral lexical estimating means during the class work in the context of intercultural communication, have been fixed, systematized and analyzed by the author. 54 lexical units of positive and negative estimating of the student’s work in Russian, English as well as in mediator language and some lexemes in 7 languages, more useful in the groups, have been examined. Levels word of combination – sentence have been singled out and the analysis of efficiency of using of the certain lexemes at estimating inophones’ work considering their preparation to understand teacher’s

intensions and their conformity with the demands of intercultural communication have been also suggested. Lexemes, successfully chosen by the teachers, as well as lexemes, which don't promote efficiency of intercultural communication, complicate the process of training inophones, have been marked. Causes of unsuccessful using of the linguistic means analyzed and ways of increasing of estimating efficiency as a type of a statement have been named.

Keywords: addressee, address, acculturation, speech genre, successful intercultural communication.

Високий рівень дослідженості міжкультурної комунікації (далі – МК) різними науками та сучасна практика навчання іноземних студентів української та російської мов як іноземних (далі – УМІ/РМІ) формує потребу в серйозних наукових розробках на перетині МК та лінгвістики. Сучасне розуміння МК як *двостороннього* процесу, зумовленого рівнем сформованості міжкультурної компетенції учасників комунікації, вимагає уваги вчених до лінгвокомунікативних компетентностей викладача-мовника як учасника такої комунікації. Увагу науковців до МК у своїй більшості спрямовано на вивчення особливостей участі у цьому процесі студента-інофона (Н. Божко, Л. Куплевацька, Т. Манівська, Т. Медведкіна, Л. Сторчак, О. Тепла, О. Тихоновський, Чень Чунься тощо). Зацікавленість в аналітичних спостереженнях компетентностей викладача виникає здебільшого під час підготовки майбутніх викладачів-мовників, які працюватимуть в умовах МК (О. Березовська, Н. Булава, Г. Ковальчук, І. Тригуб). Особливості мовлення викладача як ініціатора МК в умовах викладання мов потребують уваги вчених, детального вивчення, осмислення та описання, аналізу механізмів досягнення успішності такої комунікації в університетському освітньому просторі й запобігання проявів комунікативних невдач та комунікативного шоку (Н. Божко, Л. Куплевацька, Т. Манівська, І. Стернін тощо). Оскільки викладач є і зразком, і організатором МК, і її *заручником* (С. Резникова, Г. Кисла), спрямуємо увагу цього дослідження на професійну компетентність викладача-мовника в контексті МК, що спирається на низку взаємопов'язаних та взаємозумовлених компетентностей, а саме: лінгвокомунікативну, соціокультурну, мовленнєво-біхевіоральну, вербальну, невербальну та паралінгвістичну, психологічну тощо. З усіх названих компетентностей виокремимо лінгвокомунікативну (далі – ЛКК), оскільки в системі професійної підготовки викладача-мовника для роботи в умовах МК саме така компетентність має бути базовою, такою, що організує та поєднує усі інші. ЛКК є проявом біхевіорального іміджу, в якому поєднуються вербальний, невербальний та паралінгвальний *складники мовленнєвої поведінки* викладача-мовника з розвиненими етикетними компетентностями. Освітній процес у групах іноземних студентів-нефілологів на заняттях із РМІ рівня А2 розглядатимемо як *міжособистісну комунікацію*, що ґрунтується на індивідуальному досвіді з МК її учасників. У центрі нашого

дослідження – міжособистісна комунікація на рівні «викладач – студент» у контексті МК. Під час вивчення міжкультурного спілкування загальним для дослідників є твердження про необхідність урахування національної ментальності, «національного характеру комунікантів, специфіки їхнього емоційного складу, національно-специфічних особливостей мислення», мовлення та мовленнєвої поведінки [7, с. 182]. Усі ці відмінності мають ураховуватися під час дослідження *міжособистісної* МК у межах аудиторного заняття, оскільки в кожній країні спілкування викладача зі студентами має національно-культурну специфіку, що призводить до різних інтерференційних явищ в іншомовному освітньому просторі.

Отже, у цій роботі ми досліджуватимемо лінгвокомунікативну компетентність викладача, який працює в поліетнічній групі студентів з англійською мовою навчання, які володіють РМІ на рівні А2. Під дослідженням ЛКК розуміємо аналіз відбору та вживання викладачами-мовниками лексичних засобів для усного оцінювання (позитивного та негативного) аудиторної роботи студента-інофона під час аудиторного заняття з РМІ в середній (до 10 осіб) або малій (5 і менше осіб) групі.

Інакше кажучи, досліджується практична лексична наповненість (*мовне втілення*, за М. Бахтіним) [1, с. 159] усного мовленнєвого жанру оцінювання роботи студента під час аудиторного заняття. Етнічні соціально-релігійні упередження студентів-іноземців щодо жінки-викладача, негативне ставлення до інших студентів, представників різних етносів, інших, відмінних від рідної, культур відбуваються за умов відсутності досвіду міжкультурного, міжмовного спілкування комунікантів, їхньої впевненості в негативності всього інакшого – ось основи проблем міжкультурного аудиторного спілкування. Така атмосфера у навчальній групі стає передумовою культурного шоку, перешкоджає освітньому процесу, стає на заваді акультурації іноземних студентів до умов університетського навчання. Запорукою вирішення таких проблем мають бути професійні компетентності викладача, серед яких організувальною є лінгвокомунікативна.

Проаналізуймо усні мовленнєві комунікативні дії викладача-мовника в сучасному освітньому процесі щодо відповідності вимогам МК, означмо можливі шляхи запобігання комунікативних невдач, розгляньмо професійну компетентність викладача-мовника свідомо виокремлювати лексичні засоби усного оцінювання аудиторної роботи інофонів на заняттях із РМІ рівня А2.

І теоретики, і практики викладання іноземних мов одноставно називають початковий етап навчання «найскладнішим», що пов'язано з періодом адаптації студентів до умов освітнього процесу, складним процесом акультурації, який відображено широко відомою «петлею Оберга» [8] – своєрідним графіком, що узагальнює динаміку пристосування іноземних студентів, незалежно від національності, до нових лінгвосоціокультурних умов країни навчання [2, с. 64].

Засновник теорії мовленнєвої комунікації Дж. Остін (40-ві роки ХХ століття), з якої виокремилося дослідження МК (50–60-ті роки), запропонував розглядати *слово як дію* в процесі мовленнєвого спілкування й виокремив елементарну, недискретну одиницю такого спілкування – мовленнєвий акт (далі – МА). Оксфордський учений назвав складники МА: суб'єкт мовленнєвої дії, мета, засіб її досягнення, інструмент, умови (переклад наш – Л. К.). Терміни теорії мовленнєвих актів, що активно вживаються сучасними дослідниками МК: «комунікативна невдача» та «комунікативний шок», запропоновані Дж. Остіном для означення неуспішної комунікативної дії [4]. Українські дослідники теорії мовної комунікації, які спираються на наукові твердження американського вченого, пропонують уживати терміни *адресант, автор, мовець* для означення «джерела повідомлення» та *адресат, слухач, читач, інтерпретатор* – на означення «кінцевого споживача повідомлення» [5, с. 40]. Усне оцінювання роботи студентів викладачем – обов'язковий елемент будь-якого уроку в будь-якій навчальній аудиторії, повторюваність цього висловлювання дозволяє говорити про його «сталій характер», у «постійній сфері вживання мови», тобто на аудиторному занятті. Наявність таких складників дозволяє застосувати до такого висловлювання термін, запропонований М. Бахтіним для аналізу мовлення: *мовленнєвий жанр* (далі – МЖ), під яким науковець пропонує розуміти «відносно сталий тип висловлювання», зумовлений «сферою вживання мови» [1, с. 159].

У ХХ столітті теорія мовленнєвих жанрів, заснована М. Бахтіним, розрослася до сучасної філологічної науки *генристики/герології*. Послідовниця вчення М. Бахтіна про мовленнєві жанри Т. Шмельова запропонувала модель описання МЖ і назвала її «анкетною мовленнєвою жанру», де зазначені жанроутворювальні ознаки, серед яких: *комунікативна мета* (для нашого об'єкта дослідження – це заохочення адресата до більш ефективного навчання, сприяння формуванню свідомого ставлення до засвоєння навчального матеріалу під час аудиторного заняття, підвищення мотивації й активізації роботи в аудиторії); *зміст події* (для нашого об'єкта дослідження – усне емоційно забарвлене індивідуалізоване оцінювання аудиторної роботи студента викладачем); *образ автора* (свідомо змодельований з урахуванням національних особливостей студентів-інофонів імідж викладача-мовника, що прагне навчити студента); *фактор комунікативного минулого* (вивчення конкретного, заданого викладачем навчального матеріалу); *фактор комунікативного майбутнього* (подальше застосування студентом-інофоном вивченого матеріалу у відповідній комунікативній ситуації); *мовне втілення* (мовні засоби, що наповнюють МЖ). Серед чотирьох виділених Т. Шмельовою типів МЖ: інформативний, етикетний, імперативний, – названо й *оцінювальний* (переклад наш – Л. К.), на який спрямовано увагу цього описання та аналізу [3]. Отже, у нашій статті викладача-мовника, який усно оцінює аудиторну роботу студента, означимо як *адресанта*,

мовника, а студента – як адресата, інтерпретатора. Згідно з І. Стерніним у нашому дослідженні розумітимемо вербальну комунікативну поведінку адресанта як «сукупність норм і традицій спілкування, пов'язаних із тематикою та особливостями організації спілкування у визначених комунікативних умовах» [6] (переклад наш – Л. К.). Означивши учасників комунікації та її форму, розгляньмо мовне втілення МЖ: зібрані матеріали опитування викладачів щодо усного вживання лексичних засобів позитивного та негативного оцінювання аудиторної роботи студента-інофона. Мовне втілення МЖ буде зумовлене професійними лінгвокомунікативними компетентностями адресанта, індивідуальними рисами його мовної особистості.

На кафедрі мовної підготовки 1 ННІМО Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна було проведено педагогічне спостереження щодо практичного усного мовного втілення заданого МЖ лексичними засобами оцінювання аудиторної роботи студентів на заняттях із РМІ рівня А2 у групах нефілологів з англійською мовою навчання. Завдання спостереження – зафіксувати, систематизувати й проаналізувати вживання викладачем-мовником лексичних засобів, що мають спонукати студентів-інофонів до більш активної та більш ефективної роботи на занятті, а також виокремити з них такі, що стають на заваді МК, перешкоджають досягненню мети навчання.

В опитуванні взяли участь 30 кваліфікованих викладачів із різних закладів освіти Харкова з досвідом роботи з інофонами від 5 до 45 років. Опитуваним було запропоновано назвати усні лексичні засоби, за допомогою яких оцінюється робота студентів-інофонів на заняттях із РМІ рівня А2 у малих та середніх групах. Опитування було непідготовленим, короткочасним, анонімним – це створювало об'єктивні умови для називання повсякденно вживаних лексичних засобів.

Адресанти назвали 54 лексичні одиниці на рівні «слово – словосполучення – речення» для усного позитивного оцінювання аудиторної роботи студентів-інофонів. Найбільш уживаними виявилися нижченаведені лексеми.

На рівні слова:

«Молодець!» – 18 осіб; «Отлично!»; «Замечательно!» – було названо 16 викладачами; «Умница!/умничка!» – було вжито 10 особами.

Зрідка вживалися «Чудесно!»; «Превосходно!»; «Замечательно!» – до 5 осіб. Індивідуальними засобами виявилися: «Ура!»; «Гений!»; «Звездочка!»; «Нормально!»; «Прекрасно!»; «Правильно!»; «Супер!»; «Браво!»; «Класс!»; «Понятно!»; «Красиво!».

На рівні словосполучення: «Очень хорошо!» – 12 осіб. Індивідуальні: «Очень красиво!»; «Уже прогресс!»; «Творческий подход»; «Отличная работа!»; «Практически без ошибок!».

На рівні речення:

«Вы сегодня, как всегда, работали отлично!»; «Вы просто молодец!»; «Спасибо за вашу работу сегодня»; «Прекрасно, практически без ошибок».

Крім російської мови, пропонувалося вживання лексичних одиниць мови-посередника та рідної мови студентів: *момтааз* (арабс.) = молодець; *кадо* (франц.) = подарок. Англійською мовою: «*Perfect!*»; «*Super!*»; «*Brilliant!*»; «*Nice!*»; «*Very good!*»; «*Well done!*»; «*Excellent!*». Уживання таких лексичних одиниць сприяє ефективності позитивного оцінювання, оскільки адресат чує знайомі вирази й здатен реагувати відповідно до очікувань адресанта. Крім вищеназваних, було запропоновано лексичні одиниці, що, з одного боку, виявляють індивідуальність мови адресанта, а з іншого – переводять МА у площину приватного, особистісного спілкування. Це виводить його з офіційних соціальних рамок аудиторного навчання. Здебільшого йдеться про емоційно забарвлені засоби – такі, як «*Солнышко!*», «*Солнце моё!*», «*Золотые дети!*», «*Душа моя!*» й ціла низка анімалізмів, що позитивно сприймаються російськомовним адресатом й мають зовсім інше забарвлення в мовах адресатів-інтерпретаторів. Наприклад, «*Мышка*», «*Котик*» (із варіаціями «*Кися*», «*Кисюня*»); «*Зайчик*» (із варіаціями «*Зая*») тощо. Таке звернення-оцінювання адресантом із використанням різних пестливих лексичних засобів відображає характерне для більшості адресантів-жінок ставлення до адресата як до рідної дитини. Вибір пестливих мовленнєвих засобів звертання-оцінювання проявляє характерні риси української ментальності (М. Ніколаєнко), формує комунікативну «маску» *викладач – рідна мати*, що не завжди адекватно сприймається адресатом-інтерпретатором, відповідно до закладених адресантом інтенцій, і таким чином не лише не вирішує завдань МК, але й, навпаки, заважає їй, спричиняє комунікативну невдачу, призводить до комунікативного шоку. Вживання непродуманих адресантом пестливих лексичних засобів інколи може викликати в адресата-інтерпретатора навіть обурення.

Вдалим видається посилення адресанта на майбутню професію адресата або його мрію про майбутнє: «*Доктор! Доктор наук!*»; «*Будете президентом!*»; «*Скоро сможете меня подменить!*».

Цікавим і продуктивним видається мовне втілення МЖ оцінювання засобами, які поєднують позитивну оцінку з прищеплюванням адресату-інтерпретатору впевненості в собі, у своїх здібностях. Таке педагогічно продумане мовне втілення означеного жанру має великий ціннісний потенціал, ураховуючи шок акультурації, що переживає більшість іноземних студентів, виявляє емпатію як обов'язковий складник успішності будь-якої комунікації. Це такі вирази, як: «*Вы самые умные студенты!*»; «*Вы очень постарались!*»; «*Вы сегодня лучший студент!*»; «*Старайтесь, вы можете лучше!*»; «*Вы всё можете!*»; «*Вы сегодня замечательно поработали!*»; «*Именно этого я от вас ожидал(а)*»; «*С вашей головой Интернет не нужен!*» Ефективним видається й активне вживання лексеми «красивий», оскільки вік більшості адресатів, незважаючи на культурну належність, – саме той, коли найважливішою рисою молодої людини визнається зов-

нішня привабливість. Професійне уважне ставлення викладача до вікових особливостей інофона сприяє продуманому, підготовленому, і, як наслідок, ефективному позитивному оцінюванню, досягненню завдань МК. Це такі висловлювання, як: *«Вы самые трудолюбивые, умные, красивые!»*; *«Вы такие красивые, такие старательные!»*; *«Вы сегодня, как сама весна!»*. Така позитивна оцінка є виправданою навіть за умов, коли не зовсім відповідає дійсності. Молоді притаманна жага краси, незалежно від національної чи расової приналежності, незважаючи на те, що розуміння краси національно зумовлене.

Для мовного втілення негативного оцінювання було запропоновано значно меншу кількість лексичних одиниць. Частотність їхнього вживання є значно меншою: *«Плохо!»* назвали 6 викладачів; *«Очень плохо!»* – лише 5; найбільш категоричне *«Это никуда не годится!»* вживали всього 3 викладачі. Слід зауважити, що в усіх опитуваних викладачів кількість засобів позитивного оцінювання значно перебільшувала кількість негативного. Дехто з опитуваних написав: *«Намагаюсь не оцінювати негативно»*, інша викладачка, з найбільшим досвідом роботи, нехтуючи анонімністю, наголосила на свідомому утриманні від негативного оцінювання роботи студентів. Очевидно, що використання викладачами негативного оцінювання більш індивідуальне.

Крім вищенаведених, адресантами для негативного оцінювання були запропоновані такі лексичні засоби, як: *«Неправильно!»*; *«Что это?!»*; *«Безответственный!»*; *«Лентяй!»*; *«Ты же хочешь стать президентом!»*; *«Ты помнишь, что означает "бездельник"?»*, *«Катастрофа!»*. Видається, що перелік наведених лексичних засобів, уживаних адресантом, для більшості адресатів є незрозумілим. Запропонована адресантом інформація лишилася несприйнятою, оскільки адресант не урахував особливостей тезаурусу адресата, що зруйнувало МА, зумовило комунікативну невдачу. На превеликий жаль, більшість лексичних засобів, що використовуються для негативного оцінювання роботи студентів, не досягають мети, лишаються поза розумінням адресата. Це свідчить про недостатню увагу адресанта до відбору лексем, відсутність урахування знань адресата-інтерпретатора з лексики. Серед неуспішних спроб негативного оцінювання викладачем роботи інофона можна назвати творчу переробку адресантом-мовником прислів'їв, ідіом, приказок: *«Лень – это порок!»*; *«Что ты морозишь?»*; *«Пишешь, как курица лапой!»*; *«Это никуда не годится!»*; *«Что вы тут понаписывали»*; *«Кто не работает, тот не имеет зачёта!»*. Виділені лексеми потребують спеціальної семантизації, що забирає багато часу і створює додаткові комунікативні бар'єри, призводить до культурного шоку, руйнує відносини довіри між викладачем і студентом. Такі мовні втілення означеного МЖ ставлять під сумнів професійну ЛКК викладача. У разі як негативного, так і позитивного оцінювання роботи студента доцільним вважаємо поєднання

оцінювання з формуванням у адресата впевненості в собі, здатності здолати труднощі навчання. Це такі запропоновані викладачами фрази, як: *«Так нельзя! Не забывайте, что вы – будущие врачи!»*; *«Ещё немного – и будет хорошо!»*; *«Можете лучше!»*; *«Вы способны на большее!»*; *«Подумайте ещё раз!»* Слушним видається поєднання у висловлюванні протилежностей (антонімів) та продуманих протиставлень: *«Вы хороший человек, но плохой студент»*; *«Вы умный, но ленивый»*; *«Такая красивая голова – и не работает!»*. Як і у випадку позитивного оцінювання, крім російської мови, вживалися лексичні засоби мови-посередника та рідної мови адресата: *«тамбаль/тамбель (тюрк. = нероба)»*, *«хароб (перс.) = погано»*, *«ялта (туркм.) = нероба»*, *«косуль/кесуль (араб. египет. = нероба)»*, *«лаєн» (кит.) = лінивий»*. Використання таких засобів під час аудиторного заняття дозволяє зробити комунікацію «студент – викладач» зрозумілою лише для тих студентів, мовою яких відбувається оцінювання, а для інших студентів групи висловлювання лишається незрозумілим. Вживання адресантом оцінювання мовою адресата – перший крок назустріч двосторонній комунікації, що підвищує повагу до викладача, який здатен вивчити низку лексем із різних мов, і перетворює негативну оцінку на своєрідний «секрет», гру, що зрозуміла лише адресату та адресанту. Практика вживання таких лексем у поліетнічній групі свідчить про пом'якшувальний характер такого негативного оцінювання, за якого більшість студентів не розуміє спрямовану не на них інформацію.

Практичний досвід роботи зі студентами дозволяє знайти незвичайні засоби оцінювання аудиторної роботи студентів. Наприклад, ефективним видається вживання слова «студент» у значенні позитивного оцінювання і «не студент» – як негативного: *«Вот это – студент!»*; *«Вы ещё не студент!»*; *«Студент – это тот, кто учится для себя, а не для папы»*; *«Студент работает много»*; *«Когда же вы станете студентом?»* тощо. Практика такого мовного втілення МЖ оцінювання має виховне значення, сприяє формуванню свідомого ставлення до навчання у новому для іноземних студентів соціокультурному і мовному середовищах.

Отже, програма з будь-якої навчальної дисципліни містить у собі такий структурний елемент, як «шкала оцінювання», в якій документально підтверджено лексеми, що вживаються для оцінювання роботи студентів протягом семестру, навчального року. Це такі слова, як «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно», – у разі застосування чотирирівневої шкали оцінювання, а також «зараховано»/«незараховано» – у випадку дворівневої. Аналіз, здійснений у цьому дослідженні, відображає лексеми, суб'єктивно обрані викладачами для повсякденного усного оцінювання аудиторної роботи студентів-інофонів. Вибір зумовлений індивідуальною лінгвокомунікативною компетентністю викладача-мовника, професіоналізм якого полягає, перш за все, в умінні *відібрати* такі лексичні засоби мовного втілення мовленнєвого жанру оцінювання, які вирішуватимуть головне комунікативне

завдання: сприяти заохоченню адресата-інтерпретатора до зацікавленого й наполегливого навчання, спонукати до активного виконання завдань викладача як під час аудиторної, так і самостійної роботи. Досягнення студентом-інофоном успіхів у засвоєнні навчального матеріалу під час аудиторного заняття залежить від вимогливості викладача, його толерантності та емпатії, професійних компетентностей із МК, які враховують підготовленість іноземного студента до свідомого виконання завдань університетського освітнього спілкування. Запропоновані спостереження стануть у нагоді не лише викладачам-мовникам, але й викладачеві будь-якої дисципліни для інофонів, тобто всім, хто працює в умовах міжкультурної комунікації.

Подальші дослідження шляхів досягнення успішності міжкультурної комунікації на заняттях з УМІ/РМІ можуть бути спрямованими на аналіз усвідомленого *мовного втілення* інших усних і письмових активно вживаних мовленнєвих жанрів як викладачем-мовником, так і викладачем-предметником.

Література

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Собр. соч. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. – М. : Русские словари, 1996. – С. 159–206.
2. Куплевацька Л. О. Особливості лінгвокультурної адаптації індійських студентів у вищих навчальних закладах України в контексті міжкультурної комунікації / Л. О. Куплевацька, Т. Є. Манівська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові досягнення. Досвід. Пошуки. – Х., 2016. – Вип. 29. – С. 55–69.
3. Лесть как манипулятивное средство [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=495902>
4. Речевые жанры и направления их изучения. Виды речевых жанров. Анкета речевого жанра. Этикетные речевые жанры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://linguistics-konspect.org/?content=9264>
5. Семенюк О. А. Основні види комунікації. Основи теорії мовної комунікації : монографія / О. А. Семенюк, В. Ю. Парашук. – К. : Академвидав, 2010. – С. 39–43.
6. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж : Грант, 2015. – 52 с.
7. Тепла О. М. Формування міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземних студентів української мови / О. М. Тепла // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. – К., 2010. – Вип. 12. – С. 179–182.
8. Oberg R. Culture shock: Adjustment to new cultural environments / R. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – Vol. 7.