

ПРОФЕСІЙНА ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Куплевацька Л.О., канд. філол. наук (Харків)

У статті досліджено лінгвокомунікативну компетентність викладача-мовника, що навчає студентів-нефілологів російської мови як іноземної на рівні А2. Професійну компетентність викладача розглянуто відносно відбору лексичних засобів для мовного наповнення мовленнєвого жанру «оцінювання» в тлумаченні М. Бахтіна та відповідно до класифікації мовленнєвих жанрів, запропонованих Т. Шмельовою. Матеріал, що аналізується, представлений лексичними засобами російської, англійської та семи рідних мов іноземних студентів, які найбільш розповсюджені в університетському освітньому просторі; виділено рівні слова – словосполучення – речення. Розглянуто мовленнєві засоби, що були зібрані, зафіксовані та проаналізовані автором шляхом опитування викладачів, які працюють з інофонами й вживають названі засоби в якості усного суб'єктивно-емоційного оцінювання аудиторної роботи студентів. У статті виділені, проаналізовані й описані мовленнєві засоби в їхньому поєднанні з методичним застосуванням професійному мовленні викладача, їхня ефективність сприяння успішному досягненню комунікативної мети навчання, і засоби, що не вирішують завдань міжкультурної комунікації й можуть привести до культурного шоку. Підкреслено необхідність відповідності професійної лінгвокомунікативної компетентності викладача вимогам міжкультурної комунікації.

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

Куплевацька Л.А. Профессиональная лингвокоммуникативная компетентность преподавателя в контексте межкультурной коммуникации. В статье исследуется лингвокоммуникативная компетентность преподавателя-русиста, обучающего студентов-нефилологов русскому языку как иностранному на уровне А2. Профессиональная компетентность преподавателя рассматривается в аспекте отбора лексики для языкового наполнения речевого жанра «оценивание» в его толковании М. Бахтиним и в соответствии с классификацией речевых жанров, предложенной Т. Шмельовой. Анализируемый материал представлен лексическими средствами русского, английского и семи родных языков иностранных студентов, наиболее распространенных в университетском образовательном пространстве, выделены уровни слова – словосочетания – предложения. Языковые средства были собраны, зафиксированы и проанализированы автором в ходе опроса преподавателей, работающих с инофонами и использующих эти средства в качестве устной субъективно-эмоциональной оценки аудиторной работы студентов. Автором выделены, проанализированы и описаны языковые средства и методические приемы их использования в профессиональной речи преподавателя, которые способствуют успешному достижению коммуникативной цели обучения, и средства, не решающие задач межкультурной коммуникации и даже приводящие к культурному шоку. Подчеркнута необходимость соответствия профессиональной

лінгвокомунікативної компетентності преподавателя требованиям межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: адресант, адресат, аккультурация, речевой жанр, успешность межкультурной коммуникации.

Liubov Kuplevatska. Teacher's professional linguocommunicative competence in the context of intercultural communication. Linguistic-communicative component of the professional competence of a teacher, who trains Russian for English speaking students-non-philologists at level A 2, have been investigated in the article. In particular, oral speech genre as a stable statement is in the center of attention (by M. Bahtin). One of the more frequency type of genre, which is used in the teacher's monologues at the lessons – estimating (by T. Shmelyova classification), and one of the genre elements of any speech genre – it's personification, which is represented in our study by lexical means, using by the teacher for estimating inophones' class work, have been selected for our research. The results of questioning the teachers, concerning the use 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-word combination – sentence have been singled out and analysis of efficiency of using the concrete lexemes at estimating inophones' work, considering their preparation to understand teacher's intensions, and their conformity with the demands of intercultural communication have been suggested. Lexemes, successfully chosen by the teacher, as well as lexemes, which don't promote efficiency of intercultural communication, complicate the process of training inophones, have been marked. The causes of unsuccessful using of the analyzed linguistic means and ways of increasing the estimation efficiency as a type of the statement have been named.

Key words: addressee, address, acculturation, speech genre, success in intercultural communication.

Чисельні дослідження міжкультурної комунікації [далі – МК] Ф. Бацевича, Є. Верещагіна, П. Донця, В. Костомарова, Ю. Караулова, Ю. Пасова, С. Тер-Мінасової, що спираються на фундаментальні праці М. Бахтіна та Ю. Лотмана, ставлять нові питання перед дослідниками цього складного процесу, оскільки навчання іноземних мов у міжнародному освітньому просторі постійно поширюється, що відповідає вимогам процесу інтеграції сучасного світового суспільства.

Високий рівень дослідженості МК різними науками та сучасна практика навчання іноземних студентів української та російської мов як іноземних (далі – УМІ/РМІ) висуває 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. Увага науковців

до МК у своїй більшості спрямована на вивчення особливостей участі у цьому процесі студента-інофона (Н. Божко, Л. Куплевацька, Т. Манівська, Т. Медведкина, Л. Сторчак, О. Тепла, О. Тихоновський, Чень Чунься тощо). Зацікавленість у аналітичних спостереженнях компетентностей викладача виникає здебільшого при підготовці майбутніх викладачів-мовників, що працюватимуть в умовах МК (О. Березовська, Н. Булава, Г. Ковальчук, І. Тригуб). Особливості функціонування міжкультурної компетентності 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 та 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. Кісла), спрямуємо увагу даного дослідження на професійну компетентність викладача-мовника в контексті МК, що спирається на низку взаємопов'язаних та взаємозумовлених компетентностей, а саме: лінгвокомунікативну, соціокультурну, мовленнєво-біхеворіальну, 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 компетентності. ЛКК є проявом біхеворіального 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. При вивченні міжкультурного спілкування загальним для дослідників є твердження про необхідність урахування національної ментальності, «національного характеру комунікантів, специфіки їх емоційного складу, національно-специфічних особливостей мислення», мовлення та мовленнєвої поведінки [7: 182]. Усі ці відмінності

мають урахуватись при дослідженні *міжособистісної* МК у межах аудиторного заняття, оскільки в кожній країні спілкування викладача зі студентами має національно-культурну специфіку, яка відбивається у різних інтерференційних явищах освітнього процесу. Усе означене вище дозволяє говорити про **наукову новизну** даної статті.

Об'єктом дослідження обираємо лінгвокомунікативну компетентність викладача, що 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.

Іншими словами, досліджується практична лексична наповненість (*мовне втілення*, за М. Бахтіним) [1: 159] усного мовленнєвого жанру оцінювання роботи студента під час аудиторного заняття. Етнічні соціально-релігійні упередження студентів-іноземців відносно 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 іншого – 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 організуючою є лінгвокомунікативна компетентність. Все вищезначене зумовлює **актуальність** даного дослідження.

Мета статті – проаналізувати усні мовленнєві комунікативні дії викладача-мовника в сучасному освітньому процесі щодо відповідності вимогам МК, визначити можливі шляхи запобігання комунікативних невдач, розглянути професійну компетентність викладача-мовника свідомо виокремлювати лексичні засоби усного оцінювання аудиторної роботи інофонів на заняттях із РМІ рівня А2. Для досягнення поставленої мети окреслюємо *завдання*:

проаналізувати зібрані автором статті матеріали опитування кваліфікованих викладачів, що викладають РМІ на означеному рівні навчання, з точки зору мети дослідження.

Аналіз останніх досліджень. 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 відображений широко відомою «петлею Оберга» [8] – своєрідним графіком, що узагальнює й відбиває динаміку пристосування іноземних студентів, незалежно від національності, до нових лінгвосоціокультурних умов країни навчання [2: 64].

Засновник теорії мовленнєвої комунікації Дж. Остін (40-ві роки минулого століття), з якої виокремилось 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* – в якості «кінцевого споживача повідомлення» [5: 16]. Усне оцінювання студентів викладачем – обов'язковий елемент будь-якого уроку в будь-якій навчальній аудиторії, повторюваність даного висловлювання дозволяє говорити про його «сталий характер», у «постійній сфері вживання мови», тобто на аудиторному занятті. Наявність таких складників дозволяє застосувати до такого висловлювання термін, запропонований М. Бахтініним для аналізу мовлення: *мовленнєвий жанр* (далі – МЖ), під яким науковець пропонує розуміти «відносно сталий тип висловлювання», що зумовлений «сферою вживання мови» [1: 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 «анкетою мовленнєвого жанру», де вказані 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); *зміст події* (для нашого об'єкта дослідження – усне емоційно забарвлене індивідуалізоване оцінювання аудиторної роботи студента викладачем); *образ автора* (доброзичливий і вимогливий викладач-мовник, 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 і *оцінювальний* (переклад наш – Л. К.), на який спрямована увага даного описання та аналізу [3]. Отже, у нашій статті викладач-мовника, що усно оцінює аудиторну роботу студента, означимо як *адресанта, мовника, а студента – як адресата, інтерпретатора*. За І. Стерніним, у нашому дослідженні будемо розуміти *вербальну комунікативну поведінку* адресанта як «сукупність норм і традицій спілкування, пов'язаних із тематикою та особливостями організації спілкування в визначених комунікативних умовах» [6: 5] (переклад наш – Л. К.).

Означивши учасників комунікації та її форму, розглянемо *мовне втілення* МЖ: зібрані матеріали опитування викладачів щодо усного вживання лексичних засобів позитивного та негативного оцінювання аудиторної роботи інофона. *Мовне втілення* МЖ буде зумовлене професійними лінгвокомунікативними компетентностями адресанта, індивідуальними рисами його мовної особистості.

Викладення основного матеріалу. На кафедрі мовної підготовки І 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, та 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 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, короточасним, анонімним, що створювало об'єктивні умови для називання повсякденно вживаних лексичних засобів.

Адресанти назвали 54 лексичних одиниці на рівні слова – словосполучення – речення для усного позитивного оцінювання аудиторної роботи студентів-інофонів. Найбільш уживаними виявились такі лексеми:

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

Зрідка вживались «Чудесно!»; «Превосходно!»; «Замечательно!», – до 5 осіб. Індивідуальними засобами виявились: «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 пропонувалось вживання лексичних одиниць мови-посередника та рідної мови студентів: *момтааз* (араб.) = молодець; *кадо* (фран.) = 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 і здатен реагувати відповідно очікуванням адресанта. Крім названих вище, були запропоновані лексичні одиниці, що, з одного боку, виявляють індивідуальність мови адресанта, а з іншого, – переводять МА у площину приватного, особистісного спілкування, що виводить його з офіційних соціальних рамок аудиторного навчання. Це здебільшого 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»* з варіаціями *«Кисья»*, *«Кисюня»*, *«Зайчик»* з варіаціями *«Зая»* тощо. Таке звернення-оцінювання адресантом з використанням різних пестливих лексичних засобів відбиває 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 тим самим не тільки не вирішує завдань МК, а, навпаки, заважає їй, сприяє комунікативній невдачі, комунікативному шоку. Уживання непродуманих адресантом пестливих лексичних засобів інколи може викликати в адресата-інтерпретатора навіть обурення.

Вдалим видається посилання 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, в своїх здібностях. Таке педагогічно продумане мовне втілення означеного жанру має великий ціннісний потенціал, урахувавши 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 самый 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 молоді людини визнається зовнішня привабливість. Професійне ставлення викладача до вікових особливостей інофона веде до продуманого, підготовленого, й, як наслідок, ефективного позитивного оцінювання, сприяє досягненню завдань МК. Це такі висловлювання, як: «Мы самые трудолюбивые, умные, красивые!»; «Вы такие красивые, такие старательные!»; «Вы сегодня, как сама весна!». Така позитивна оцінка виправдана 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 була запропонована значно менша кількість лексичних одиниць, частотність їхнього вживання значно менша: «Плохо!» назвали 6 викладачів; «Очень плохо!» – тільки 5; найбільш категоричне «Это никуда не годится!» вживали всього 3 викладачі. Варто зауважити, що в усіх опитуваних кількість засобів позитивного оцінювання значно перебільшувала кількість негативного. Одна з опитуваних написала: «Намагаюсь не оцінювати негативно», ще одна, з найбільшим досвідом роботи, нехтуючи анонімністю, наголосила на свідомому утриманні від негативного оцінювання роботи студентів. Очевидно, що негативне оцінювання більш індивідуальне.

Крім вищеназваних, 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 даних лексичних засобів, уживаних адресантом, для більшості адресатів незрозумілий. 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 й створює додаткові комунікативні бар'єри, призводить до культурного шоку, руйнує стосунки довіри між викладачем і студентом. Такі мовні втілення означеного МЖ ставлять під сумнів професійну ЛКК викладача. При негативному, як і при позитивному оцінюванні 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 при позитивному оцінюванні, крім російської мови вживалися лексичні засоби мови-посередника та рідної мови адресату: «тамбаль/тамбель (тюркск. = бездельник)», «хароб (перс.) = плохо», «ялта (туркм.) = бездельник», «косуль/кесуль (араб.египетск. = бездельник)», «лаєн» (кит.) = ленивый». 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. Уживання 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 тільки адресату та адресанту. Практика вживання таких лексем у поліетнічній групі свідчить про пом'якшувальний

характер такого негативного оцінювання, при якому 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 студен» 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?*» й т. і. Практика такого мовного втілення МЖ оцінювання має виховне значення, сприяє формуванню свідомого ставлення до навчання у новому для іноземних студентів соціокультурному і мовному середовищі.

Висновки. Програма з будь-якої навчальної дисципліни містить такий структурний елемент як «Шкала оцінювання», в якому документально підтверджено лексеми, що вживаються для оцінювання роботи студентів протягом семестру, навчального року. Це такі слова як «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Аналіз, здійснений у даному дослідженні, відбиває 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 наполегливого навчання, спонукати до активного виконання завдань викладача як в аудиторній, так і в самостійній роботі. Досягнення студентом успіхів залежить від вимогливості викладача, його толерантності та емпатії, його професійних компетентностей із МК, які враховують підготовленість іноземного студента до свідомого виконання завдань університетського освітнього спілкування.

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. *Собр. соч. Т. 5: Работы 1940–1960 гг.* М.: Русские словари, 1996. С. 159–206.
2. Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є. Особливості лінгвокультурної адаптації індійських студентів у вищих навчальних закладах України в контексті міжкультурної комунікації *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Вип. 29. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. С. 55–69.
3. Лесть как манипулятивное средство. URL: <https://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=495902> (дата обращения: 10.04.2019).
4. Речевые жанры и направления их изучения. Виды речевых жанров. Анкета речевого жанра. Этикетные речевые жанры URL: <http://linguistics-konspect.org/?content=9264> (дата обращения: 11.04.2019).
5. Семенюк О.А., Паращук В.Ю. Основні види комунікації. *Основи теорії мовної комунікації*: монографія. Київ: Академвидав, 2010. С. 39–43.
6. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: Грант, 2015, 52 с.
7. Тепла О.М. Формування міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземних студентів української мови. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур.* К., 2010. Вип. 12. С. 179–182.
8. Oberg R. Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Antropology.* V. 7. 1960.

REFERENCES

- Bahtin, M.M. (1996). Problema rechevyh zhanrov [The problem of speech genres]. *Sobranie sochinenij. T. 5: Raboty 1940–1960 gg. [Collected Works. Vol. 5: Works 1940–1960]*. Moscow: Russkie slovari, pp. 159–206 [in Russian].
- Kuplevatska, L.O. and Manivska, T.Ye. (2016). Osoblyvosti lnhvokulturnoi adaptatsii indiiskykh studentiv u vyschykh navchalnykh zakladakh Ukrainy v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii [Features of Linguistic and Cultural Adaptation of Indian Students in Higher Educational Institutions of Ukraine in the Context of Intercultural Communication]. *Vykkladannia*

- mov u vyschych navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Interpersonal relationships].* Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 29, pp. 55–69 [in Ukrainian].
- Lest' kak manipuljativnoe sredstvo [Flattering as a manipulative tool].* (2016). Available at: <https://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=495902> [Accessed April 10, 2019] [in Russian].
- Oberg, R. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960, Vol. 7 [in English].
- Rechevyie zhanry i napravleniya ih izucheniya. Vidyi rechevyih zhanrov. Anketa rechevogo zhanra. Etiketyie rechevyie zhanry [Speech genres and directions of their study. Types of speech genres. Questionnaire of speech genre. Label speech genres]* [online]. Available at: <http://linguistics-konspect.org/?content=9264> [Accessed April 11, 2019] [in Russian].
- Semiuk, O.A. and Parashchuk, V.Iu. (2010). Osnovni vydy komunikatsii [Basic types of communication]. *Osnovy teorii movnoi komunikatsii. [Fundamentals of linguistic communication]*. Kyiv: Akademvydav, pp. 39–43 [in Ukrainian].
- Sternin, I.A. (2015). *Modeli opisaniya komunikativnogo povedeniya. [Models of the description of communicative behavior]*. Voronezh: Grant [in Russian].
- Tepla, O.M. (2010). Formuvannja mizhkul'turnoi komunikacii u procesi navchannja inozemnih studentiv ukraïns'koï movi [Formation of intercultural communication in the process of teaching foreign students of the Ukrainian language]. *Komparativni doslidzhennja slov'jans'kih mov i literatur [Comparative studies of Slavic languages and literatures]*. Kyiv, 12, pp. 179–182 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 15.04.2019

Куплевацька Любов Олексіївна, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: luboff@i.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>.

Куплевацкая Любовь Алексеевна, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки І Учебно-наукового інституту міжнародного образования Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, площа

Свободы, 4); e-mail: luboff@i.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>.

Liubov Kuplevatska, PhD in Philology, Associate Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: luboff@i.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>.