ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 26

Започаткований у 1996 р.

Харків
2015

УДК 811: 37.02

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 5 від 27.04.2015)

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у вищих навчальних закладах, принципи створення підручників та навчальних посібників, аспектів мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для науково-методичних працівників, методистів, викладачів, аспірантів та здобувачів.

Редакційна колегія:

Л.М. Черноватий, академік АНВШ України, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна (**головний редактор**);
Л.С. Нечепоренко, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
В.Г. Пасинок, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
Н.І. Ушакова, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
Є.П. Голобородько, член-кор. АПН України, докт. пед. наук, проф., Південно-український регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (Херсон);
Л.В. Вознюк, докт. пед. наук, проф., Тернопільський національний університет ім. Володимира Гнатюка;
М.В. Давер, докт. пед. наук, доц., Інститут філологічних і міжкультурних досліджень (ICFI) Міжнародного Незалежного університету Молдови (ULIM), Молдова, Кишинів;
Г.О. Михайловська, докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет;
Л.В. Фарісенкова, докт. пед. наук, проф., Державний інститут російської мови імені О.С. Пушкіна, Росія, Москва;
Л. Шипелевич, докт. гуманітарних наук, Інститут русистики Варшавського університету, Польща, Варшава;
В.В. Місеньова, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
О.М. Тростинська, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Відповідальний секретар: І.І. Черненко.

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
Кафедра мовної підготовки іноземних громадян, к. ІІІ-80,
e-mail: vestnik-knu@ukr.net
http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2015

ISSN 2073-4379

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ

ХАРЬКОВСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени В.Н. КАРАЗИНА

ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 26

Основан в 1996 году

Харьков
2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 7

Білик О.М.
РОЛЬ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 8

Божко Н.М.
СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТІВ ІЗ МАРОККО 17

Бородіна Г.І., Скиданова Н.В.
РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 24

Бурякова О.С., Петренко І.П.
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОВНИХ ЗАСОБІВ ОЦІНКИ ОБРАЗУ БАТЬКІВЩИНИ У РОСІЙСЬКІЙ ТА КИТАЙСЬКІЙ ПОЕЗІЇ 33

Гейченко К.І.
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ: ПІДХОДИ, АСПЕКТИ, ДОСВІД 42

Груцяк В.І.
ДВОМОВНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ СЛОВНИК ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 50

Домніч С.П., Косьміна В.Ю.
ТЕСТИ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ТЕСТУВАННЯ 59

Кушнір І.М.
ДО ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ 68

Лагута Т.М., Вержанська О.М.
ФРЕЙМОВИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ 77

Лисак Л.К
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ 85

Мірошниченко Ю.М.
ДИСТАНЦІЙНИЙ СУПРОВІДНИЙ КУРС ФОНЕТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ 91

Misenyova V.
LANGUAGE TEACHING METHODS OF TRAINING FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS USING AUDIO-VISUAL AIDS 99

Nikolayenko V.V.
LEARNING OF RUSSIAN TERMINOLOGY BY FOREIGN STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS AS A KEY ELEMENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE 109

Русалкіна Л.Г.,
ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ І РОЛЬОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ 119

Старова О.О., Панова Т.М.
ТИПОВІ МОВНІ ПОМИЛКИ Й ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ЇХ КОРЕКЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» 127

Тростинська О.М., Саніна Л.П., Копилова О.В.
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ 135

Труба Г.М.
КАТЕГОРІЇ АСПЕКТУАЛЬНОСТІ ТА СТАНОВОСТІ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ 144

Фадєєва О.Ю., Кушнір І.М.
СИСТЕМА ВПРАВ З УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ
ЕЛІМІНАЦІЇ ТА КОМПРЕСІЇ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ 151

Швець Г.Д.
ДОБІР ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ
В ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ 160

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ 170

ПЕРЕДМОВА

Інтеграція та глобалізація інформаційних і культурних процесів зумовлюють потреби модернізації та уніфікації системи мовної освіти з метою міжнародного визнання національних рівнів володіння мовою. Важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору є вдосконалення навчання мов відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

У статтях чергового збірника наукових праць актуальні питання методики організації навчання мови розглядаються у річищі сучасних світових освітніх тенденцій: компетентнісного підходу, завдань адаптації освітніх мігрантів, зокрема соціалізації іноземців у освітньому просторі вищого навчального закладу, формування умінь спілкування відповідно до особистісних комунікативних потреб.

Такі потреби можуть виникати у різних сферах спілкування, тому, наприклад, вивчаються питання навчання мови професійного спрямування, формування комунікативних якостей майбутніх фахівців різних спеціальностей, зокрема технічних. Володіння термінологією розглядається як ключовий момент формування професійної компетенції, розроблюються принципи створення термінологічних словників як важливих засобів навчання. Пропонуються вправи для вдосконалення актуальних для студентів різних спеціальностей умінь компресії наукових текстів.

Розвиток мовної освіти неможливий без якісної підготовки кваліфікованих фахівців-філологів: майбутніх викладачів і перекладачів. Фреймовий підхід розглядається в якості лінгвокогнітивної основи організації навчальних матеріалів на заняттях із іноземними студентами мовних спеціальностей. Авторами статей запропоновано методи, прийоми і види завдань для навчання студентів фразеології з використанням відеоматеріалів.

Розвиток сучасних технологій уможливлює вдосконалення мовної підготовки студентів, зокрема навчання фонетики, засобами дистанційного навчання.

Широке коло проблем, розглянутих в даному випуску, дозволяє сподіватись, що фахівці в різних галузях мовної освіти зможуть знайти для себе нову професійно значущу інформацію.

Редакційна колегія

УДК 378.013.42.091.212-054.6

РОЛЬ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Білик О.М., канд. пед. наук (Харків)

У статті розглядається соціалізаційний потенціал мовної підготовки іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, наголошується на необхідності врахування її соціокультурної складової, ролі викладача як агента соціалізації в освітньому процесі.

Ключові слова: іноземні студенти, мовна підготовка, освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу, соціалізація.

Билык Е.Н. Роль языковой подготовки в процессе социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения. В статье рассматривается социализирующий потенциал языковой подготовки иностранных студентов в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения, подчеркивается необходимость учета ее социокультурной составляющей, роли преподавателя как агента социализации в образовательном процессе.

Ключевые слова: иностранные студенты, образовательно-культурная среда высшего учебного заведения, социализация, языковая подготовка.

Bilyk O.M. The Role of Language Training in the Process of Foreign Students' Socialization in the Educational and Cultural Environment of Higher Educational Institutions. The article deals with socializing potential of foreign students' language training in the educational and cultural environment of higher educational institutions. The author emphasizes the necessity of taking into account a socio-cultural component, the teacher's role as an agent of socialization in the process of education.

Key words: educational and cultural environment of higher education institution, foreign students, language training, socialization.

Перед вищою освітою України стоїть завдання модернізації процесу навчання іноземних громадян, створення сучасного педагогічного підґрунтя формування професіональної компетентності майбутніх

© Білик О.М., 2015

фахівців для зарубіжних країн, сприяння соціальному вихованню особистості іноземних студентів. Ефективність фахової підготовки названого контингенту та привабливість професійної освіти багато в чому залежать від емоційно-психологічного задоволення освітнім процесом, зокрема від результативності засвоєння мови навчання як засобу спілкування та оволодіння професією. Унаслідок цього пошук інноваційних методів фахової підготовки іноземних студентів, розробка нових технологій навчання, посилення уваги до процесу соціалізації іноземних студентів в умовах іншомовного освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу є **актуальною** науковою проблемою.

Процес соціалізації молоді став предметом особливого вивчення з початку XX ст. у працях Г. Тарда, Ф. Г. Гіддінгса, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі та ін. На сучасному етапі соціалізацію з соціально-педагогічної точки зору досліджують Б. Бім-Бад, О. Безпалько, В. Бочарова, І. Звєрєва, Н. Заверико, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Л. Новикова, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко та ін. Різні аспекти соціалізації іноземних студентів розглядають К. Буракова, Дін Сінь, Н. Грищенко, Д. Порох, О. Резван, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі та ін.

Сучасні соціокультурні реалії вимагають вирішення проблеми соціалізації іноземних студентів із урахуванням рівня володіння мовою та її використання в міжособистісному спілкуванні. Глобалізаційні процеси у сучасному суспільстві спричинили зростання ролі міжкультурної складової міжособистісного спілкування та зумовили пріоритетність формування іншомовної культури особистості як значущого фактора соціалізації в контексті діалогу культур. Як зазначає В. Шейко, «в основі діалогу, як правило, лежить потреба у налагодженні взаємозв'язків між народами, необхідність у взаємодопомозі та взаємозбагаченні. Діалог культур у свою чергу є об'єктивною необхідністю та умовою розвитку різних культур. У ході діалогу з'являється взаєморозуміння, що веде до мирної співпраці та взаємозбагачення, – як духовного, так і матеріального» [8: 258].

Соціалізаційний потенціал іншомовної культури аналізується в межах культурологічної освітньої парадигми (М. Бахтін, В. Біблер, Є. Бондаревська, В. Сухомлинський, К. Ушинский), сприяє

компетентнісному розвиткові особистості, уможливлює адекватне функціонування іноземного студента в іншомовному соціумі як рівноправного суб'єкта спілкування та міжкультурної взаємодії.

У сучасній педагогічній науці докладно досліджуються проблеми навчання і виховання іноземних студентів, проте йдеться переважно про мовну та професійну підготовку, а також порушуються питання адаптації названого контингенту до умов навчання. Зокрема, методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів розглядають Н. Василенко, Т. Дементьєва, В. Коломієць, В. Ніколаєнко, О. Палка, Н. Ушакова, І. Шульга та ін. Питання адаптації іноземних студентів до умов нового освітнього середовища вивчають К. Буракова, Дін Сінь, М. Іванова, Д. Порох, Ху Жунсі, Т. Язвинська, проблеми соціокультурного змісту професійної підготовки, соціокультурної компетенції, розвиток пізнавальних потреб іноземних студентів досліджують Аль-Шабуль Ібрагім, І. Кушнір, О. Резван, Є. Степанов.

Незважаючи на значну кількість праць із питань мовної освіти та адаптації іноземних студентів, на нашу думку, в сучасних дослідженнях недостатньо уваги приділено вивченню соціалізаційних можливостей їхньої мовної підготовки.

Отже, **метою** нашої статті є аналіз соціалізаційного потенціалу мовної підготовки іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі ВНЗ.

Із позицій соціальної педагогіки соціалізація визначається як «процес засвоєння та активного відтворення людиною соціокультурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій, зразків поведінки, визнаних у суспільстві), внаслідок чого відбувається її становлення та розвиток як соціального індивіда» [1: 26].

Сучасна освітня ситуація потребує посилення уваги до соціалізаційного потенціалу навчальних дисциплін, що є надзвичайно важливим для особистісного становлення студентів-іноземців, тому що вони контактують із представниками іншої соціокультурної спільноти, носіями іншої культури, отримують досвід міжкультурної соціальної взаємодії, який може бути як негативним, так і позитивним, оскільки соціалізація може бути як стихійною, так і контрольованою, тобто соціальним вихованням, що є процесом «спеціально організованої передачі соціального досвіду особистості та розвитку

її потенційних можливостей» [1 : 38]. Мовна освіта посідає особливо важливе місце в соціальному вихованні молоді, оскільки вона є основою саморозвитку особистості, її інтелектуального зростання, показником готовності до продуктивної діяльності в суспільстві.

Як зазначено в Концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ України, «українська/російська мова для іноземців є не тільки навчальним предметом, а й освітньою дисципліною, засобом усебічного розвитку упродовж життя та провідником майбутніх фахівців у їх становленні як професійних особистостей» [7 : 137]. Таким чином, позитивна педагогічно контрольована соціалізація іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ неможлива без їхньої якісної мовної підготовки.

Успішність міжкультурної взаємодії залежить не лише від володіння мовою, вона зумовлена також розумінням етнічних стереотипів, подоланням «культурного шоку», прийняттям та розумінням іншої культури. Тобто важливим стає формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української (російської) мови як іноземної в освітньо-культурному середовищі ВНЗ України. І. Кушнір визначає соціокультурну компетентність іноземних студентів як комплексну якісну характеристику «міжкультурної мовної особистості іноземних студентів, результативний змістовний блок, сформований знаннями не тільки рідної, але й інших культур, уміннями застосовувати ці знання у процесі міжкультурної комунікації (у широкому значенні), поведінковими реакціями в умовах міжкультурного спілкування, досвідом міжкультурного спілкування, толерантним ставленням до іншомовної культури та її представників» [3: 7]. На нашу думку, соціокультурна компетентність є важливим чинником формування вторинної мовної особистості, здатної до ефективної взаємодії як у навчально-професійній, так і в соціокультурній сферах спілкування, а відповідно і важливим чинником соціалізації іноземних студентів у процесі мовної підготовки в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Іноземні студенти, які приїздять на навчання до українських ВНЗ, – це цілком сформовані особистості, що склалися під впливом різних факторів та є соціалізованими до умов життя на батьківщині. Вони мають певні життєві настанови та цінності, світогляд, який

склався в результаті опанування культури рідної країни, засвоєння національних традицій, звичаїв, норм поведінки, вони вже мають у своїй свідомості комплекс етнокультурних уявлень, зафіксованих рідною мовою. Засвоєння іноземної мови відбувається шляхом порівняння двох мовних картин світу, що формуються рідною мовою та мовою, яку вони вивчають. В іншомовному освітньо-культурному середовищі відбувається вторинна соціалізація іноземних студентів, яка передбачає, крім засвоєння лінгвістичних знань, розуміння менталітету українського народу, його традицій, звичаїв, а також знання соціальних норм і мовленнєвих правил у різних сферах спілкування.

Л. Рибаченко розроблені рекомендації щодо встановлення психолого-педагогічних контактів із іноземними студентами, серед яких «пред'явлення іноземному студенту чітких вимог як до суб'єкта навчання і виховання в українському вузі, в основі яких знаходиться положення, що іноземець як особистість формувався в іншому культурному й освітньому середовищі» [5: 11].

Саме тому у процесі вивчення української (російської) мови як іноземної важливим є врахування національно-обумовлених поведінкових рис іноземних студентів, вивчення їхнього особистісного соціокультурного досвіду .

Мовна підготовка іноземних студентів здійснюється з використанням певних начальних матеріалів. На нашу думку, у процесі відбору таких матеріалів важливо керуватися тим, що українська (російська) мова як іноземна має значний потенціал щодо соціалізації іноземних студентів, який реалізується в змістовій наповненості, в темах та текстах етнокультурного спрямування, в мовленнєвих кліше, які дозволяють здійснювати ефективне спілкування в навчально-професійній та соціокультурній сферах. Необхідно активно залучати до навчальної діяльності тексти, побудовані на соціокультурному матеріалі, пов'язані із українською культурою. З огляду на це, важливим і змістовним, на нашу думку, є навчальний посібник Н. Ушакової «Знакомьтесь: Украина», який має на меті дати студентам основні знання про культуру, звичаї, систему освіти в Україні та допомагає розв'язанню проблем лінгвокультурної адаптації та соціалізації іноземних студентів [6].

Серед навчальних матеріалів лінгвокультурологічного змісту варто згадати й підготовлені викладачами та студентами Харківської

державної академії культури разом із колегами з інших вищих навчальних закладів Харкова відеофільми: «Дивимося і вивчаємо (російська мова у відеоситуаціях)», «Українська мова: перші кроки», «Екскурсія Харковом», «Українська народна архітектура», «Таємниці української кухні», «Україна – Китай: діалог культур», а також навчальні посібники для роботи з цими відеофільмами. Представлена у відеофільмах інформація має соціокультурне спрямування та значний соціалізаційний потенціал, оскільки в них розкриваються особливості народної культури, візуалізуються її елементи, що має суттєвий виховний вплив на особистість іноземного студента. Зазначені відеофільми використовуються у процесі мовної підготовки іноземних студентів і мають позитивний вплив не лише на формування у них мовленнєвих умінь та навичок, але й на моделювання соціальної поведінки в певних комунікативних ситуаціях. Саме навчальні відеофільми дозволяють відтворити комунікативні ситуації з урахуванням невербальних та паравербальних елементів спілкування у процесі навчання української (російської) мов, оскільки вони допомагають наочно змоделювати ситуації спілкування, проілюструвати їх за допомогою відеоряду.

Так, наприклад, відеофільм «Українська мова: перші кроки» містить дев'ять відеофрагментів – стандартних мовленнєвих ситуацій, в яких вербальна й невербальна поведінка регламентується. Настанови, що робити й що говорити в стандартних ситуаціях спілкування, допомагають засвоєнню фраз на етапі перших кроків опанування мови. Невелика ігрова відеоситуація, яка триває від однієї хвилини до п'яти, – це, по суті, коментар щодо комунікативної поведінки, репрезентований візуально. У відеофільмі представлено ситуації, з якими іноземні студенти зустрічаються з перших днів навчання, та які мають важливий соціокультурний зміст: «Знайомство», «Факультет», «Бібліотека», «Їдальня», «Гуртожиток», «Родина», «У гостях», «Місто», «Здоров'я». На нашу думку, використання відеоматеріалів культурологічного змісту в системі мовної підготовки іноземних студентів на всіх її етапах позитивно впливатиме на підвищення комунікативної культури іноземців, буде сприяти розвитку їхньої творчої активності в аудиторній та позааудиторній діяльності.

Важливу роль у процесі соціалізації особистості відіграють люди, за допомогою яких особистість соціалізується під час навчання,

комунікації, прилучення до культури, їх називають агентами соціалізації. «Агенти соціалізації розрізняються залежно від того, наскільки вони значущі для людини, як будується взаємодія з нею, у якому напрямі та якими засобами вони здійснюють свій вплив» [1: 41]. Для іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу важливими агентами соціалізації є саме викладачі мови навчання, які на підготовчому факультеті, а часто й на базових факультетах, стають кураторами груп. В. Молчановський пропонує розглядати діяльність викладача мови іноземним студентам як різновид соціального управління і виокремлює два етапи цієї діяльності: моделюючий і виконавський. Моделюючий етап має гностичну й конструктивно-проективну стадії, а виконавський – організаторську й комунікативну. На гностичній стадії відбувається аналіз проблеми, рівня готовності студентів та самого викладача до розв'язання цієї проблеми, а також аналіз змісту, засобів і методів її розв'язання. Спираючись на проведений аналіз, викладач виконує конструктивно-проективні дії, формує навчальні завдання, проектує навчальний матеріал. На наступному етапі викладач організує навчальну діяльність щодо реалізації підготовленого плану, відповідно до навчальної ситуації здійснює корекцію своєї діяльності. Організація навчального процесу відбувається через посередництво педагогічної комунікації [4: 241–242]. Отже, викладач української (російської) мови як іноземної виступає своєрідним посередником між культурами, і від успішності його діяльності залежить установлення діалогічної взаємодії між носіями різних цінностей, норм поведінки, звичаїв і традицій. Викладач мови не обмежується повідомленням певних знань із фонетики, лексики, граматики, він перебуває у постійному діалозі зі студентами-іноземцями, що передбачає відповідну організацію занять, розробку стратегії навчання, формування його мети та створення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного студента. Відповідно до вимог сучасної вищої освіти побудова індивідуальної освітньої траєкторії виступає обов'язковою умовою організації навчального процесу. Особливого значення вона набуває стосовно іноземних студентів, для яких академічна адаптація ускладнюється проблемами соціокультурної адаптації до іншомовного освітньо-культурного середовища. Д. Дмитрієва розуміє індивідуальну освітню траєкторію іноземних студентів як

персональний шлях їхнього навчання і розвитку з реалізацією особистісного потенціалу, тобто особистісних здібностей, умінь, здатності здійснювати мовленнєву, начальну та професійну діяльність [2: 17]. Формування індивідуальної освітньої траєкторії іноземних студентів відбувається з урахуванням особливостей їхньої культури, традицій, звичаїв, національних особливостей, а також особистісних та національних цінностей. Саме викладач української (російської) мови як іноземної має можливість допомогти іноземному студенту створити індивідуальну освітню траєкторію, перш за все у мовній підготовці, але також і в освітній діяльності в цілому.

Отже, вивчення іноземними студентами української (російської) мови є не лише необхідною умовою отримання спеціальності та здійснення професійного спілкування, але й виступає особистісною потребою через усвідомлення необхідності оволодіти мовою як інструментом соціальної взаємодії. У процесі навчання іноземних студентів української (російської) мови не тільки відбувається формування та розвиток комунікативних здібностей студентів, але й здійснюється цілеспрямований процес соціального виховання та соціального становлення їхньої особистості.

Навчання мови для іноземного студента є інструментальною основою соціалізації в умовах впливу іншомовної культури в освітньо-культурному середовищі ВНЗ за таких умов: якщо реалізується принцип діалогу культур на заняттях з української (російської) мови як іноземної; відбувається формування соціокультурної компетентності іноземних студентів; враховується необхідність включення навчальних матеріалів етнокультурного змісту у процес навчання української (російської) мови як іноземної; усвідомлюється роль викладача української (російської) мови як агента соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу; відповідно до національно-психологічних та культурних особливостей іноземних студентів відбувається формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії.

Перспективою подальших досліджень уважаємо аналіз особливостей мовної підготовки іноземних студентів відповідно до етапів їхньої соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу та визначення соціалізаційного потенціалу кожного з етапів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка : навч. посібник / О.В. Безпалько, І.Д. Звєрєва, Т.Г. Веретенко та ін.; за ред. О.В. Безпалько. – Київ : Академвидав, 2014. – 312 с.
2. Дмитриева Д.Д. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов-медиков на основе интегративно-модульного подхода к изучению русского языка как иностранного : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Д.Д. Дмитриева. – Курск : ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», 2012. – 26 с.
3. Кушнір І.М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.М. Кушнір. – Херсон : Херсон. держ. у-нт, 2012. – 23 с.
4. Молчановский В.В. Профессиональный портрет преподавателя РКИ / В.В. Молчановский // Преподавание русского языка иностранным студентам : теория и практика, традиции и инновации : монография / [под. ред. Н.И. Ушаковой]. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – С. 235–254.
5. Рибаченко Л.І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000 рр.) : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.І. Рибаченко. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2001. – 20 с.
6. Ушакова Н. И. Знакомьтесь: Украина : учеб. пособие на рус. яз для иностр. студ. / Н.И. Ушакова. – [4-е изд., перераб и испр.] – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 120 с.
7. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М. // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип.19. – С. 136–146.
8. Шейко В.М. Культура України в глобалізаційно-цивілізаційному вимірі (історико-методологічні аспекти) : монографія / В.М. Шейко. – Київ : Інститут культурології Національної академії мистецтв України, 2011. – 624 с.

УДК. 37.026.1

СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТІВ ІЗ МАРОККО

Божко Н.М., канд. філол. наук (Харків)

У статті аналізуються причини появи даного контингенту в освітньому просторі України. Автор розглядає деякі особливості національно-культурної специфіки і психологічних відмінностей студентів із Марокко й пояснює причини властивого їм фаталізму та прагнення до «збереження гідності». У роботі надано окремі рекомендації щодо спілкування з марокканцями в умовах міжкультурного контакту.

Ключові слова: арабський етнос, етнопсихологічні характеристики, інтровертний розумовий тип, міжкультурний контакт, система освіти.

Божко Н.М. Современные особенности этнонационального сознания и психологических характеристик студентов из Марокко. В статье анализируются причины появления данного контингента в образовательном пространстве Украины. Автор рассматривает некоторые особенности национально-культурной специфики и психологических отличий студентов из Марокко и поясняет причины присущего им фатализма и стремления к «сохранению лица». В работе представлены отдельные рекомендации относительно общения с марокканцами в условиях межкультурного контакта.

Ключевые слова: арабский этнос, интровертный мыслительный тип, межкультурный контакт, система образования, этнопсихологические характеристики.

Bozhko N.M. Modern Peculiarities of Ethnonational Consciousness and Psychological Characteristics of Students from Morocco. Various reasons of the appearance of students from Morocco in the educational space of Ukraine are analyzed in article. The author considers some features of national and cultural identity and psychological differences of students from Morocco and explains the reasons of their fatalism and desire to “save face”. Some recommendations for communication with the Moroccans in the situation of intercultural contact are given in the article.

Keywords: Arab ethnicity, educational system, ethno-psychological characteristics, introverted type of thinking, intercultural contact.

© Божко Н.М., 2015

Постановка проблеми. Сучасна епоха демонструє бурхливе зростання політичної, економічної, міжкультурної активності людства. Все це, без сумніву, стосується також систем освіти практично усіх країн світу.

Україна вже багато років бере активну участь у створенні єдиної міжнародної системи освіти. У зв'язку з цим останні роки інокультурна складова контингенту студентів навчальних закладів країни поповнюється вихідцями з країн Азії та Африки. Певну частину з них складають студенти із Марокко.

У зв'язку з цим знання про ментальність, особливості етнічної культури та психології саме цього контингенту становить безсумнівний інтерес для тих, хто вводить їх у простір нової мови та культури. До того ж отримана інформація допомагає викладачу вірно побудувати стратегію та тактику занять та запобігати виникненню ситуацій, які провокують появу різного роду конфліктів у поліетнічній групі.

Сьогодні не викликає заперечень необхідність вивчення іноземної мови разом із ознайомленням з культурою, традиціями, особливостями національного світогляду не лише народу – носія мови, але і того, хто цю мову вивчає. Чим більше викладач знає про особливості національно-культурної специфіки студентів, тим більш успішний він у своїй педагогічній діяльності.

Досліджувана проблема повинна вивчатися з урахуванням сучасних досягнень етнопедагогіки, етнокультурології та етнопсихології. Значний внесок у розробку цієї тематики зробили праці І. Халєєвої, Ю. Караулова, В. Костомарова, Є. Верещагіна, Ю. Прохорова, Ю. Пассова та інших. З нашої точки зору, контингент студентів із Марокко потребує більшої уваги етнопедагогів, етнокультурологів, етнологів та лінгвістів, тому це дослідження має **актуальність.**

Ці питання обговорюються, головним чином, на конференціях та семінарах викладачів мови, що працюють з іноземцями, а також психологів або культурологів.

Мета статті – розглянути особливості національно-культурної специфіки та психологічних характеристик студентів із Марокко та надати інформацію щодо оптимізації контактів із ними в умовах навчальної аудиторії.

Основна частина. Викладачі, які працюють із марокканськими студентами, відмічають певні труднощі у роботі з ними. Це не

проблеми із загальноосвітньою підготовкою, володінням мовою, яка дається їм достатньо легко. В основному це проблеми з навчальною дисципліною, порушенням норм суспільної поведінки, певною безвідповідальністю тощо.

Певних пояснень потребують причини появи на українському освітньому просторі представників марокканського етносу. Система вищої освіти Марокко представлена державними та приватними навчальними закладами. Але, хоча вони щорічно випускають значну кількість студентів, охоплення населення можливістю отримати вищу освіту складає лише біля 10 відсотків.

Навчання у марокканських університетах проводиться за найскладнішою французькою системою, що збереглася до теперішнього часу. Для того, щоб вступити до ВНЗ, треба блискуче закінчити школу, тобто набрати максимальну кількість балів. Вдається це далеко не кожному. Але вчитись у марокканських ВНЗ набагато складніше, ніж вступити до них. Відповідно до наявних даних, до 3-го курсу відбувається значний відсів: зі 100 осіб залишається лише 30. Основна частина з тих, хто не в змозі подолати навчальні плани та вимоги, що висуваються на батьківщині, шукають можливості отримати вищу освіту в інших країнах.

Частина молодих людей їде до Росії, України або інших країн СНД. Завдяки цьому у теперішній час за кордоном навчається біля 5 тисяч марокканських студентів. Іншою причиною є доступна ціна за навчання.

Але викладач, який працює в групі, де навчаються марокканці, має певні проблеми та труднощі у роботі з даним контингентом іноземної молоді. З одного боку, в основному – це непогано підготовлені згідно шкільної програми молоді люди. Але з іншого – це ті, хто з певних причин не в змозі або не готові виконувати певні вимоги навчальної програми та мають проблеми з дисципліною.

Розглянемо, якою інформацією про марокканських студентів як представників арабського суперетносу повинен володіти викладач.

Проблема етнічної ідентичності та особливостей національного менталітету представників арабських народів досліджується у роботах А. Бароніна, В. Шагаля, О. Хроленко, М. Родіонова, А. Гафурова, Г. Гачева, Д. Ейкельмана та інших. Нажаль, більша частина представленої інформації не достатньо висвітлює особливості

вихідців із Марокко. Саме тому, з нашої точки зору, це дослідження є цікавим та має перспективу.

Марокко, Алжир, Туніс, Мавританія, Лівія та Західна Сахара відомі під назвою «Магріб» («Захід») або більш поетично, «земля, де заходить сонце». Сьогодні марокканці (біля 33,75 млн.) складають частину загальноарабського історико-культурного ареалу. Вони є нащадками двох народів: берберів, які з самого початку мешкали на території північно-західної Африки, та арабів, які з'явилися тут пізніше. І до цього часу араби та бербери – найбільш численні народи Марокко.

У навчальному процесі ми маємо справу з представниками молоді, яка народилася вже наприкінці 20-го століття та є носієм особливого мислення. Воно містить не лише національні, а й сучасні загальнолюдські цінності, що допомагають молодій людині включитися у процес глобалізації, яка має на меті виховання «людини світу».

Вони називають себе марокканцями відповідно до назви держави, громадянами якої вони є, хоча можуть представляти один із народів даної держави. Це представники спільноти, єдність якої підтримується єдністю державної арабської мови та єдиної арабсько-берберської культури.

Але слід пам'ятати, що сучасна марокканська мова існує лише в усній, розмовній формі та є оригінальним поєднанням різних мов. Місцеві мешканці називають її «дарижа», що перекладається як «діалект». Марокканська не вивчається у школі. З дитинства всі опановують класичну арабську мову, якою читають та пишуть, а також французьку мову. У повсякденному використанні ці дві мови співіснують одночасно, але з додаванням берберської та іспанської у вільній трактовці. Саме це і зветься марокканською мовою.

Марокканці дуже пишаються своєю культурою та своїми традиціями. Про появу своєї національності вони розповідають одну дуже цікаву легенду. Справа у тому, що у марокканців смаглява шкіра – дещо середнє між світлою шкірою європейців та темною шкірою африканців. Відповідно до легенди про створення людини, Бог спочатку виліпив її з глини та поклав у вогонь, щоб обпалити. Частина тих, кого Бог перетримав у вогні, – чорношкірі африканці. Ті, кого він не достатньо там запік, – європейці. І лише в останній, третій раз, Бог витримав людей у вогні стільки, скільки треба. Так з'явилися марокканці.

Саме це переконання у тому, що марокканці знаходяться на особливому положенні (навіть серед інших народів країн Магріба), на їхню думку, надає їм упевненості у своєї неповторності та право на особливий статус. А ще все це делегує їм певні особливі привілеї.

А. Баронін, спираючись на класифікацію К. Юнга, відмічає, що марокканці, як і всі араби, належать до інтровертного розумового типу. Відповідно до цього, «вони знаходяться під вирішальним впливом ідей, які випливають не з суб'єктивного даного, а з суб'єктивної основи. Вони їдуть за своїми ідеями не назовні, а всередину. Цим пояснюється релігійність представників ісламських країн, яка розповсюджувалася довгий час у межах певної етнічної спільноти, а її ідея все глибше проникала в колективне несвідоме мас. Тобто араби прагнуть до психологічного поглиблення, а не психологічного розширення. Саме цим вони протиставляють себе європейцям та американцям. Вони не бояться навіть найсміливіших проектів і не утримуються від якої завгодно думки через її небезпеку або навіть революційність. Але їх охоплює нерішучість, як тільки їх сміливому прагненню доводиться стати зовнішньою дійсністю. Саме в цій особливості психіки арабів криється причина їхньої консервативності» (переклад наш – Н.Б.) [1: 224].

Найбільш розповсюджений у Марокко вигук «Іншалла!» означає «На все воля Аллаха!». Ментальність марокканців безпосередньо пов'язана з цією філософією: лише Аллах все знає і все контролює, це означає, що краще просто чекати виконання Його волі, ніж спробувати зробити щось самому.

Відомий дослідник Сходу Дейл Ф. Ейкельман відносно цього пише: «Воля Божа є засадничим поняттям для марокканців. Будь-який намір майбутньої дії або висловлювання про події практично неминуче супроводжується виразом «якщо воля Божа», що також пов'язане з поняттям «те, що записано» (прим. – у Корані). Французька колоніальна етнографія дала цьому поняттю назву «ісламський фаталізм», що вказувало на марокканську пасивність та смиренність перед подіями цього світу. …Існуючий стан речей у цьому світі у будь-який момент є виявом волі Божої; він неминучий і не може піддаватися сумніву» [3: 234].

В. Крисько у своїй роботі, присвяченій аналізу етнопсихології та міжнаціональних відносин, вказує на те, що мусульманська доктрина

завжди виходила з абсолютного значення для людей норм та правил моралі, які встановлені Кораном. Вони відірвані від конкретно-історичних умов суспільного розвитку та потреб людей та є вічними та незмінними. Дослідниця пише: «Моральним ідеалом ісламу є грішник, який вічно кається та прагне своїми молитвами та благочестивою поведінкою здобути милість всевишнього. Тому арабам із дитинства прищеплювали, що небу найбільш угодна богобоязка, скривджена долею людина. Ось чому, відповідно до морального ідеалу, арабам протягом багатьох століть прищеплювалися приниженість, покірність, смиренність, раболіпство, помірність, невибагливість, пристосовність, терплячість» (*переклад наш – Н.Б.*) [5: 305].

Але кожний марокканець, як представник арабського етносу, що завжди готовий терпіти несправедливість з боку тих, хто знаходиться на вищому щаблі у суспільстві, демонструє високу емоційну збудженість, а дуже часто експансивність, відстоюючи власну честь і гідність.

Як відмічає В. Крисько, для представників арабського етносу притаманні підвищена реактивність, імпульсивність, поривчастість, нестриманість у виявленні почуттів та емоцій, особливо, якщо це стосується відносин із рівними собі. Марокканець проявляє високу емоційну збудливість, якщо хтось або щось, на його думку, його принижує. «В цілому, у процесі міжособистісного спілкування та взаємодії вони миролюбні, допитливі, привітні, легко йдуть на взаємний контакт, прагнуть всіляко сприяти продовженню взаємовідносин з такими людьми. Вони не приховують своїх справжніх почуттів по відношенню до співрозмовника, в тому числі іноземця, якщо останній їм подобається» (*переклад наш – Н.Б.*) [5: 304].

При цьому вони життєрадісні та веселі люди, що відрізняються спостережливістю, винахідливістю та привітністю. Але їм дуже часто бракує ініціативності та заповзятливості, а певна недалекоглядність, безтурботність та легковажність по відношенню до майбутнього породжують чимало труднощів у їх житті і, звичайно, у навчанні. Необхідність регулярно та своєчасно відвідувати заняття, вчасно складати іспити та заліки потребує систематичних та цілеспрямованих дій, до яких більша частина з них не готова.

Викладач, який працює з марокканськими студентами, має пам'ятати, що не повинен у категоричній формі вказувати на зроблену

марокканцем помилку або провину, а потім ще й нагадувати про це. Така поведінкова реакція обумовлена концепцією «збереження гідності». Араби, як китайці, японці та ще деякі народи, мають психологічну спрямованість на «збереження гідності», як своєї, так і свого співрозмовника. Категоричність завадить можливості та успішності подальших контактів і буде заважати реалізації завдань навчального процесу.

Висновки. Таким чином, навчаючи студентів-іноземців, викладач сам повинен добре розумітися у певних етнічних особливостях, соціально-психологічних характеристиках носіїв іншої культури задля досягнення успішності своєї навчальної та виховної діяльності та запобігання можливостям створення конфліктних ситуацій. У нашому випадку це викладач мови навчання та студенти-марокканці.

У ситуації з марокканцями викладач повинен ураховувати риси, які демонструють певні протиріччя національного характеру та деякі етнічні особливості його підопічних: 1) непогану шкільну підготовку, яка, нажаль, зазвичай не має подальшого вдосконалення та розвитку під час перебування у ВНЗ, незважаючи на наявність здібностей до навчання; 2) консервативність національного виховання на батьківщині та швидку готовність до прийняття деяких сучасних досягнень (як позитивних, так і негативних) європейської культури; 3) релігійність і так званий «ісламський фаталізм», які у повсякденному житті призводять до певної пасивності та недовіри до власних можливостей; 4) впевненість у власній неповторності та праві на особливий статус серед представників інших народів та недооцінку власних можливостей; 5) миролюбність, допитливість, привітність, доброзичливість, терплячість, готовність до взаємних контактів, але при цьому схильність до емоційної збудженості, експансивності за умов, коли треба відстоювати власну честь і гідність; 6) прагнення до збереження гідності, яке не дає можливості визнати свою провину та вчасно виправити помилку, а іноді може привести до створення конфліктної ситуації.

Чим вищим є рівень не лише мовної, а і міжкультурної комунікативної компетенції обох сторін міжкультурного діалогу, тим кращих результатів досягають учасники навчального процесу. Тому розробка цієї тематики є цікавою та перспективною. Одним із напрямків подальших досліджень може бути, наприклад, вивчення національних особливостей

комунікації марокканців, особливостей їх мовленнєвої та кінетичної поведінки з урахуванням регіональної диференційованості, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баронин А.С. Этническая психология /А.С. Баронин. – Киев : Тандем, 2000. – 264 с.
2. Брайтон К. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции / К. Брайтон // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 207-214.
3. Ейкельман Д.Ф. Близький Схід та Центральна Азія: антропологічний підхід / Д.Ф. Ейкельман. Переклад з англійської П. Шеревери. – К. : Видав. дім «Стилос», 2005. – 374 с.
4. Крысько В.Г. Этническая психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Крысько. – М. : Издат. центр «Академия», 2012. – 320 с.
5. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций / В.Г. Крысько. – М. : Экзамен, 2002. – 448с.
6. Национально-культурная специфика речевого поведения. – М. : Наука, 1977. – 351 с.
7. Шагаль В.Э. Арабский мир: пути познания / В.Э. Шагаль. – М. : ИВ РАН, 2001. – 288 с.
8. Шагаль В.Э. Языковой аспект национальных процессов в арабских странах / В.Э. Шагаль. – М. : Наука, 1987. – 248 с.

УДК 811.111 271: 378.091.3

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Бородіна Г.І., канд. філол. наук, Скиданова Н.В. (Харків)

У статті розглядаються можливості використання комунікативних завдань для формування умінь, необхідних у роботі з текстом як джерелом інформації. Пропонуються зразки творчих завдань в усіх аспектах навчання іноземної мови, обґрунтовується їхня ефективність. Даються приклади завдань, що відповідають ситуаціям професійного іншомовного спілкування.

© Бородіна Г.І., Скиданова Н.В., 2015

Ключові слова: джерело інформації, комунікативні завдання, професійне спілкування.

Бородина А.И., Скиданова Н.В. Роль коммуникативных заданий при подготовке студентов к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности. В статье рассматриваются возможности использования коммуникативных заданий для формирования умений, необходимых в работе с текстом как источником информации. Предлагаются образцы творческих заданий во всех аспектах обучения иностранному языку, обосновывается их эффективность. Приводятся примеры заданий, отвечающих ситуациям профессионального иноязычного общения.

Ключевые слова: источник информации, коммуникативные задания, профессиональное общение.

Borodina A.I., Skidanova N.V. The Role of Communicative Tasks in Training Students the Foreign Language Usage in Professional Activity. The article deals with the possibilities of using communicative tasks to develop skills which are necessary to work with the text as a source of information. Patterns of creative tasks in all aspects of foreign language teaching are presented, their efficiency is substantiated. Examples of tasks corresponding to the situations of professional communication in a foreign language are given.

Key words: communicative tasks, professional communication, source of information.

Завдання вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ слід розглядати у світлі загальної проблеми «спеціаліст та інформація». Уміння працювати з текстом на іноземній мові як джерелом професійно важливої інформації є однією із найважливіших професійних якостей сучасного спеціаліста; іноземна мова є інструментом інформаційної діяльності і самоосвіти у професійній сфері.

Сучасна європейська практика підготовки спеціаліста з вищою освітою передбачає знання однієї-двох європейських мов. Це дає можливість вільно користуватися джерелами професійно важливої інформації, а також брати участь у міжнародному професійному спілкуванні, зокрема в семінарах, конференціях, симпозіумах, що все частіше проводяться однією з європейських мов без перекладача.

Навчаючи іноземної мови студентів-нелінгвістів, ми вирішуємо одну з найголовніших проблем сучасного суспільства, а саме проблему «спеціаліст та інформація».

Мета статті – конкретизувати завдання, що постають у процесі комунікативно-спрямованої підготовки майбутніх фахівців до використання іноземної мови у професійній діяльності.

Сучасна модель навчання розглядається як процес взаємозв'язаного комунікативного, соціокультурного і когнітивного розвитку тих, хто навчається.

«У наш час під змістом навчання розуміється те, що відображує діяльність викладача (навчання), учбову діяльність студентів (навчання) і методичне забезпечення навчального процесу, тобто навчальний матеріал, що містить у собі предметні та процесуальні аспекти, а також процес їх засвоєння» (*переклад наш – Г.Б.*) [7: 20].

Ефективність прийомів формування комунікативної компетенції необхідно, на наш погляд, оцінювати з урахуванням таких факторів, як економія навчального часу, збільшення обсягу матеріалу, який засвоюється, прискорене формування необхідних знань та вмінь, стійка мотивація до навчальної діяльності.

Проблема інтенсивного навчання читання іноземною мовою має різні аспекти: психологічний, методичний, дидактичний, мотиваційний.

Урахування психологічного фактора є необхідним при навчанні іноземних мов: він прямо пов'язаний із результативністю навчального процесу. Психологічною наукою встановлено, що людина засвоює не ті відомості, що повідомляються їй у готовому вигляді, а свої власні відповіді на питання, які в неї виникають у ситуації потреби у нових знаннях. Це складає основу проблемного навчання. Основна ідея проблемного навчання: знання здебільшого передаються тим, хто навчається, не в готовому вигляді, а набуваються ними у процесі самостійної пізнавальної діяльності. Проблемне навчання пов'язане перш за все з постановкою питань під час повідомлення, перевірки і закріплення нових знань.

При пояснювально-ілюстративному методі навчання вирішення завдань здійснюється учнями тільки із застосуванням в основному засвоєних знань. При проблемному методі навчання учні одержують, відкривають і засвоюють нові знання саме в процесі вирішення практичних і теоретичних завдань.

Із сказаного очевидно, що проблемний підхід передбачає органічне поєднання навчального і контролюючого компонентів у процесі навчання. Проблемні завдання є по суті комунікативними завданнями.

В умовах технічного ВНЗ проблемне навчання найповніше втілює принцип комунікативного спрямування у навчанні професійного читання, забезпечуючи формування комунікативної компетенції.

Відомо, що успішне виконання комунікативного завдання читання значною мірою залежить від готовності того, хто навчається, переключити увагу на зміст прочитаного, не відволікаючись на подолання мовних труднощів. Таким чином, оволодіння мовним матеріалом є самостійним, хоч і нерозривно пов'язаним з іншими, компонентом читання.

Цей етап включає роботу для розвитку і контролю вмінь: А) розпізнавати лексичне або граматичне явище за формальними ознаками; Б) співвідносити форму з визначеним значенням.

При складанні завдань для контролю засвоюваного мовного матеріалу потрібно намагатися, щоб сама перевірка стала особливою ланкою у процесі формування і закріплення знань і умінь, спонукала студентів до самостійної розумової діяльності і пізнавальної активності:

- *На основі наведених прикладів зробіть висновок, які прикметники утворюють ступені порівняння за допомогою суфіксів* ***-er, -est****, а які за допомогою слів* ***more, most****.*

Звичайний	Вищий	Найвищий
old	old**er**	the old**est**
long	long**er**	the long**est**
interesting	**more** interesting	the **most** interesting
difficult	**more** difficult	the **most** difficult

Із практики відомо, що студенти не перекладають відомі їм граматичні конструкції не тому, що не знають правила, а частіше всього тому, що не бачать і не впізнають їх у цілому тексті. Чи не корисніше поставити перед ними невелику розумову проблему, тобто запропонувати завдання під іншим кутом зору?

- *У чому полягає структурна схожість наступних речень? Перекладіть їх, користуючись відповідним правилом (правило не назване). Доведіть правильність своєї відповіді.*

Хороший результат дають завдання на прогнозування помилки: виконання таких завдань якщо не виключає повністю, то у будь-якому разі значно знижує можливість помилки і, крім того, розвиває вміння самостійно побачити проблему, сформулювати її і розв'язати.

- *Як ви гадаєте, яку помилку можна зробити при перекладі ланцюжка іменників? Наприклад: disc plow maintenance cost, four-wheel drive tractor design. Що слід робити, щоб уникнути цієї помилки? Сформулюйте інструкцію для перекладача.*

Творчі завдання, пов'язані з оволодінням лексичним матеріалом, можуть бути вельми різноманітними. Усі вони орієнтовані рівною мірою і на навчання, і на контроль: усвідомлення і закріплення матеріалу нерозривно пов'язано з контролем засвоєння, через що весь режим такого навчання можна охарактеризувати як «контроль, який навчає».

- *Чи достатньо побачити схожість інтернаціональних слів зі словами рідної мови, щоб зрозуміти їхнє значення? Що ще для цього необхідно?*
  – *Mechanize, organizer, hydraulic, special, hydraulically, cultivate, linear.*
- *Як на вашу думку, чи слід шукати у словнику переклад цих слів:*
  – *Overheated, reassemble, multicylinder, maneuvrability...*
  Аргументуйте свою відповідь.

Переваги творчих завдань перед звичайними тренувальними вправами, на наш погляд, очевидні. Щоб відповісти на проблемне запитання, необхідно не лише згадати певний програмний матеріал. Цим роль творчих завдань не вичерпується; психологи виявили, що утримання у пам'яті тих чи інших знань "залежить від напруження, яке викликається відповідним наміром або певною потребою... Чим ближче матеріал наближається до мислення, тим краще він запам'ятовується " (*приклад наш – Г.Б.)* [5: 53]. Наведемо характерний приклад :

- *Як ви вважаєте, за яким принципом можна згрупувати наведені нижче слова?*
  Possible, container, cluchless, electrify, equally, equipment, penetration, general, mechanize, governor, hydraulic, tillage, generate, movement, localize, endless, commonly, measurable, condition, classify.
  Згрупуйте слова за запропонованим вами принципом.

Тут важлива і постановка задачі, і характер її розв'язання (запропоновано 25–30 похідних слів; один студент розпочинає

виконання завдання, не називаючи обраного ним принципу класифікації; решта тих, кого опитують, продовжують групувати слова згідно із принципом, обраним попередником; використаний принцип класифікації називає останній опитуваний).

Лексичне завдання може з'єднуватися із проблемним завданням переглядового та вивчаючого читання:

- *Опираючись на текст, оберіть терміни, необхідні для складання технічної характеристики трактора і дайте їх еквіваленти рідною мовою. Чи дає вам знання цих термінів можливість зрозуміти загальний опис будь-якої моделі трактора англійською мовою?*

Володіння мовним матеріалом дозволяє тим, хто навчається, досягти достатнього рівня лінгвістичної компетенції і зосередити подальші зусилля на розумінні і змістовій переробці тексту. Крім того, у студентів формуються вміння інтенсивної роботи мислення при роботі з текстом.

Професійна орієнтація навчання потребує розвитку всіх видів читання. Під час роботи зі спеціальною літературою (статті, патенти, технічна документація) пошукове та переглядове читання (тобто перегляд статей, патентів, пошук та відбір того, що безпосередньо пов'язане з темою дослідження або винаходу) обов'язково поєднується з вивчаючим читанням, оскільки для вірного визначення теми винаходу необхідний повний та точний переклад, зокрема патентної формули.

Важливим фактором, що забезпечує розвиток умінь читання, є наявність розробленої системи комунікативних завдань. Мовленнєві вправи, пов'язані з вирішенням власне комунікативного завдання читання, повинні мати професійно значущий і водночас творчий характер, спонукати до максимальної розумової діяльності у процесі читання.

«Завдання для розвитку умінь вивчаючого читання можуть бути вельми різноманітні, оскільки точне і повне розуміння тексту передбачає як здобування фактичної інформації, так і її змістовну переробку, вміння зробити висновки (узагальнення), оцінити викладені факти, інтерпретувати прочитане» [2: 36–37]. Наведемо деякі приклади:

- *Порівняйте те, про що сказано в тексті, з тим, що вам було відомо про трактор моделі "JohnDeere". Чи отримали ви нову інформацію? Яку саме?*

Такі завдання формують у студентів важливі вміння осмислювати інформацію залежно від поставлених завдань, користуватися набутими знаннями в новій ситуації.

- *Користуючись даними з прочитаного тексту, складіть конкретні рекомендації з… (ремонту системи передач, догляду за трактором і т.п.).*

Творчі завдання містять питання, на які в тексті немає готової відповіді, вони формують уміння користуватися здобутими у процесі читання знаннями у професійній ситуації. Виконання таких завдань сприяє формуванню вміння виводити судження, виходячи з наведених у тексті фактів, що забезпечує глибину розуміння тексту і розвиває комунікативні вміння в читанні. Дуже важливо, що вони дозволяють максимально пов'язати процес вивчення іноземної мови з професійними потребами студентів.

Характер діяльності поглибленого вивчення тексту залежить не тільки від його структури, але значною мірою від постановки завдання. З цієї причини важливо, щоб формулювання завдань для розвитку вмінь читання викликали інтерес, були нестереотипними, представляли проблему під неочікуваним кутом зору:

- *Чи хотіли б ви придбати нову модель трактора, описану в тексті, для своєї ферми? Чи підходить вона для роботи в умовах вашого району? Аргументуйте свою відповідь.*

У деяких випадках важко впевнено сказати, який саме вид читання відпрацьовується при виконанні того чи іншого завдання. Часто йдеться про комбінований розвиток умінь працювати з іноземним текстом (перемінне користування різними видами читання). Такі вправи, на наш погляд, є ефективними, оскільки комплексне застосування різних видів читання моделює реальні умови і завдання професійного читання.

- *Прочитайте опис приладів (двигунів, типів пального тощо) і визначіть, який із них буде найбільш економічним. Чому ви так уважаєте?*

Деякі завдання, що розвивають уміння в читанні спеціальної літератури, доцільно використовувати на заключному етапі навчання [1: 31–40].

- *Прочитайте текст. Складіть на його основі таблицю технічних даних нової моделі трактора Versatile. Чи є вичерпною ваша таблиця?*

«Такі вправи доцільно включати до складу підручників і навчальних посібників. Реалізація вправ на текстовому матеріалі відповідно до профілю того чи іншого ВНЗ дозволить підвищити результативність процесу навчання іноземних мов у немовному ВНЗ і надати йому інноваційного характеру» (*переклад наш – Г.Б.*) [4: 40].

Нажаль, зараз бракує підручників з англійської мови для технічних спеціальностей ВНЗ. Багато ВНЗ користуються підручниками, які було видано у 80-х – 90-х роках минулого століття, у цих підручниках вправи комунікативного характеру відсутні, мовні вправи та завдання до текстів є традиційно однотипними, наприклад:

Граматичні вправи: знайдіть цю форму у тексті…; запишіть у множині…; змініть за зразком…; перекладіть, звертаючи увагу на…;

Лексичні вправи: утворіть іменники від цих дієслів…; здогадайтеся про значення цих інтернаціональних слів…; перекладіть словосполучення…;

Текстові вправи: знайдіть у тексті абзац, де йдеться про…; знайдіть інформацію про…; дайте назву тексту (абзацу).

Нами розроблено комплекси мовних і мовленнєвих проблемних вправ, які використовуються у професійно орієнтованому підручнику для студентів спеціальності «механізація сільського господарства» [3]. Багаторічний досвід роботи з цим підручником дозволяє оцінити обрану методику і зробити висновок про те, що включення у підручник комунікативних завдань сприяє ефективності навчання, а також підвищує інтерес студентів як до вивчення іноземної мови, так і до її професійного використання.

Для повної реалізації всіх потенційних можливостей курсу іноземної мови у ВНЗ необхідно, щоб студентам було цікаво займатися іноземною мовою. Це найбільш стійкий мотив навчальної діяльності, оскільки він пов'язаний із самим процесом пізнання.

Підтримання високого рівня мотивації є важливим чинником підвищення ефективності навчання. Мотивація оволодіння професійно орієнтованим читанням визначає зацікавленість у виконанні навчальних дій. Вищим критерієм мотивації є оцінка читання з професійної точки зору, визнання іноземної літератури як цікавого, корисного, необхідного для спеціаліста джерела інформації.

Кожна зі сфер застосування іноземної мови може бути темою спеціального розгляду з подальшим вивченням методики викладання.

Результати навчання залежать від вірно поставленої мети та відбору адекватних засобів її досягнення. Коло проблем, що намітилися в навчанні володіння іноземною мовою майбутніх фахівців як у практичному, так і в теоретичному плані, потребує подальшого вивчення.

Необхідно вводити у процес навчання комплекси професійно спрямованих мовленнєвих вправ, які пов'язані з вирішенням власне комунікативного завдання і спонукають до максимальної розумової діяльності у процесі читання. Саме вони забезпечують формування у студентів професійної комунікативної компетенції.

Надзвичайно необхідним є належне методичне забезпечення навчального процесу, тобто розробка навчальних матеріалів, насамперед учбових посібників, що базуються на принципах комунікативно-орієнтованого навчання та містять системи відповідних комунікативних завдань.

Потрібна розробка відповідних дидактичних та методичних матеріалів, що передбачають досягнення проміжних та кінцевих цілей. Велике значення буде мати узагальнення позитивного досвіду роботи, накопиченого кафедрами немовних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Г.І. Шляхи реалізації комунікативного підходу при навчанні дипломованих спеціалістів професійного іншомовного спілкування / Г.І. Бородіна // Зб. наук. праць ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – Вип.10. – 2006. – С. 31–40.
2. Бородина А.И. Виды заданий для развития умений изучающего чтения / А.И. Бородина // Сб. науч. трудов Моск. гос .лингв. ун-та. – Вып. 431. – М., 1999. – С. 36–40.
3. Бородіна Г.І. Англійська мова : підручник / Бородіна Г.І., Співак А.М., Богуцька Т.Г.; за заг. ред. Г.І. Бородіної. – Київ : Вищ. шк. 1994. – 206 с.
4. Евдокимова М.Г. Формирование иноязычной профессиональной дискурсивной компетенции студентов неязыковых вузов / М.Г. Евдокимова // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. – Вып. 12 (645). – М., 2012. – С. 32–42.
5. Лурия А.Р. Лекции по общей психологи / А.Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
6. Николаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.

7. Смирнова Л.П. Модернизация содержания обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Л.П. Смирнова, М.В. Смирнов // Вестник МГЛУ. – Вып.12 (618). – М., 2011. – С.19–28.

УДК 811.161.1+811.583]'373

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОВНИХ ЗАСОБІВ ОЦІНКИ ОБРАЗУ БАТЬКІВЩИНИ У РОСІЙСЬКІЙ ТА КИТАЙСЬКІЙ ПОЕЗІЇ

Бурякова О.С., канд. філол. наук, Петренко І.П. (Харків)

У статті розглядаються особливості лексичної структури образу Батьківщини в російській і китайській поезії. Аналіз російських і китайських віршованих текстів показав, що лексична структура образу Батьківщини у російській поезії може включати слова з негативним емотивним значенням, опозитивні за семантикою словам, які експлікують авторську оцінку, тоді як у китайській поезії лексичними засобами втілення образу Батьківщини є лексеми, які традиційно виражають позитивні конотації.

Ключові слова: лінгвостилістичний аналіз, меліоратив, оцінний компонент, пейоратив, російська і китайська поезія.

Бурякова Е.С., Петренко И.П. Сравнительный анализ языковых средств оценки образа родины в русской и китайской поэзии. В статье рассматриваются особенности лексической структуры образа родины в русской и китайской поэзии. Анализ русских и китайских стихотворных текстов показал, что лексическая структура образа родины в русской поэзии может включать слова с отрицательным эмотивным значением, оппозитивные по семантике словам, которые эксплицируют авторскую оценку, тогда как в китайской поэзии лексическими средствами воплощения образа родины являются лексемы, которые традиционно выражают положительные коннотации.

Ключевые слова: лингвостилистический анализ, мелиоратив, оценочный компонент, пейоратив, русская и китайская поэзия.

Buryakova E., Petrenko I. Comparative Analysis of Linguistic Means for Evaluating the Motherland Image in Russian and Chinese Poetry. The peculiarities of the Motherland image lexical structure in Russian and Chinese

© Бурякова О.С., Петренко І.П., 2015

poetry have been considered in the article. The analysis of Russian and Chinese poetic texts has been showed that the lexical structure of the Motherland image in Russian poetry may include words with a negative emotive meaning to be opposite to the semantics of words that explicate the author's assessment. In the Chinese poetry the linguistic means of the Motherland image embodiment are lexemes traditionally expressed by positive connotations.

Key words: evaluative component, linguostylistic analysis, meliorative words, pejorative words, Russian and Chinese poetry.

Проблема використання художнього тексту в іншомовній аудиторії, незважаючи на багату історію і значний ступінь розробленості, продовжує цікавити методистів та викладачів російської мови як іноземної (РЯІ). Піонерами в аналізі мови художніх творів для потреб викладання РЯІ були А.М. Васильєва [3] та Т.І. Пабауська [11].

У 1970-ті роки М.І. Гореліковою були обґрунтовані методичні принципи лінгвостилістичного аналізу художніх творів з метою викладання РЯІ [4; 5]. Значний внесок у формування методики роботи з художніми текстами на заняттях з РЯІ зробили праці Н.В. Кулібіної [8; 9].

Складним і **актуальним** у методиці лінгвостилістичного аналізу віршованого тексту нерідною мовою залишається питання щодо семантичної структури та функціонування слів з оцінним компонентом значення, або так звана *оцінна лексика.*

Як відомо, розрізняють *меліоративну* (позитивну, від лат. *meliorare* – «поліпшувати»), нейтральну (нульову) і *пейоративну* (негативну, від латинського *pejorare* – «погіршувати») мовну оцінку. При цьому меліоративність і пейоративність протиставляються нейтральній оцінці, яка є точкою відліку в здійсненні оцінювання. Критерієм оцінних властивостей слова є один із таких параметрів: словникова дефініція, що визначає дане значення як позитивно- або негативно-оцінне; експресивний характер лексичної одиниці, що пов'язаний зі схвальним або несхвальним відношенням до позначуваного, словникова помітка (якщо така є у словниковій статті); асоціативний потенціал слова, що виявляється під час спрямованого асоціативного експерименту.

У даній статті меліоративна та пейоративна лексика розглядається в лінгвокультурологічному аспекті, а саме – на матеріалі російських

і китайських поетичних текстів досліджуються можливості відображення в мові оцінної діяльності мовного колективу.

Мета статті – проаналізувати деякі особливості використання меліоративно- і пейоративно-забарвлених лексичних одиниць у російських і китайських віршованих текстах про Батьківщину. Вибір об'єктом дослідження проблеми функціонування слів з оцінним компонентом значення в складі названих текстів становить **новизну** даної статті.

У китайських віршованих текстах, присвячених опису рідного краю, використовуються лексичні одиниці винятково з меліоративним забарвленням, тоді як у російській поезії в межах одного поетичного тексту, що присвячений зазначеній тематиці, можуть використовуватися слова з діаметрально протилежною оцінкою позначуваного. Так, засобом створення художнього образу Батьківщини у творах російських поетів можуть виступати лексичні одиниці, які традиційно виражають негативні конотації (*однообразный*, *унылый* і т.п.). При цьому оцінна позиція автора знаходить відображення в словах із протилежним емотивним значенням (*родимый*, *мил*, *любить*). Тобто, в межах одного контексту може спостерігатися розбіжність прагматичних характеристик оцінних слів і слів, що використовуються автором для опису рідного краю.

Як компоненти лексичної структури образу Батьківщини, що втілений у російській поезії, можна виділити, зокрема, пейоративні прикметники, які виражають значення «лишенный гармонии, неприятный на вид» (див. [10]). Наприклад, уживання пейоратива *некрасивая* [избушка] у контексті поезії О. Кольцова «Письмо к Д.А. Кашкину»: *Потом в час лени молчаливой // Я рано полюбил покой, // Приют избушки некрасивой // И разноцветный садик мой ...* (Кольцов О. «Письмо к Д.А. Кашкину»). Порівняймо також єсенінське *низкий* [дом] у віршованому уривку *Низкий дом с голубыми ставнями, // Не забыть мне тебя никогда, – // Слишком были такими недавними // Отзвучавшие в сумрак года ...* (Єсенін С. «Низкий дом с голубыми ставнями...»), де прикметник *низкий* є синонімом прикметника *некрасивый* (*низкий* [дом] – «покосившийся, убогий дом»), і епітети *однообразный* [вид деревень], *безлюдные* [равнины], *безжизненные* [пустыни] у віршах І. Нікітіна «Юг и север» та «Отъезд»: *Глядишь кругом, – все сердцу*

говорит: // И деревень однообразный вид ..., // И снежные безлюдные равнины ... (Нікітін І. «Юг и север»); *Прощайте, темные дремучие леса, // С необозримыми степями ..., // Сугробы снежные безжизненных пустынь, // Ночей суровые туманы ...* (Нікітін І. «Отъезд»).

Пейоративна лексика, що використовується в текстових відрізках описового характеру, нейтралізується вживанням позитивно-оцінних слів: *приют* [избушки некрасивой] – *не забыть ... никогда* [низкий дом] – *сердцу говорит* [однообразный вид деревень].

Зорові й слухові образи Батьківщини в російській поезії співвідносні за лексичною структурою. Так, образ російського села у вірші М. Некрасова «Надрывается сердце от муки ...» створюють іменники *жужжание – писк – крик – треск – скрипенье – грохот*, що позначають різкі, неприємні слуху звуки, дисгармонія яких підкреслюється вживанням прикметника *нестройный* (*нестройные писки галчат*), антонімічного до прикметника «гармоничний»: *По холмам, по лесам, над долиной // Птицы севера вьются, кричат, // Разом слышны – напев соловьиный // И нестройные писки галчат, // Грохот тройки, скрипенье подводы, // Крик лягушек, жужжание ос, // Треск кобылок, – в просторе свободы // Все в гармонию жизни слилось ...* (Некрасов М. «Надрывается сердце от муки ...»). Розглянутій низці лексем опозитивний за семантикою іменник *гармония* [жизни], що виражає позитивну авторську оцінку.

Російські віршовані твори про Батьківщину не тільки відображають природу рідного краю, але й описують певні культурні реалії – народну музику, пісні тощо. До найбільш частотних лексем, які виконують функцію епітета й використовуються для характеристики стародавніх народних наспівів, належить прикметник *унылый* (порівняймо, наприклад, такі твори, як романс «Бродяга», написаний, імовірно, на слова І. Кондратьєва, романс «Однозвучно гремит колокольчик» на слова І. Макарова, вірші «Ночлег чумаков» О. Кольцова, «Песня туманная, песня далекая ...» О. Апухтіна, «Новый Год» М. Огарьова, «Прощальная песня» и «Певице» О. Плещеєва тощо).

Прикметник *унылый* у значенні «выражающий уныние, проникнутый унынием, исполненный уныния, наводящий уныние своим однообразием» (див. [10]) презентований у словнику без словникової позначки, що могла би вказувати на його пейоративне

забарвлення. Однак даний прикметник може бути віднесений до пейоративної лексики на підставі одного з параметрів пейоративності – за його асоціативним значенням, оскільки він здатний викликати негативні емоційні реакції (розповсюдженими ассоціатами на слово-стимул *унылый* є, наприклад, слова *запустение*, *пустырь*, *пустошь*, *сумрак*, *безнадежность*, *тоска*, *безрадостный*, *бесцветный*, *блеклый*, *хмурый*, *мрачный*, *серый* тощо) [12]. Семантичне наповнення вищезгаданих ассоціативів вказує на пейоративне забарвлення слова-стимулу.

Разом із тим прикметник *унылый*, який традиційно супроводжує іменники *песня* й *напев* у поетичних рядках, де оспівується народна пісенна творчість, здобуває оцінні співзначення, протилежні його основному прагматичному значенню. Так, у контексті вірша О. Кольцова «Ночлег чумаков» у ряді однорідних членів речення поєднуються пейоратив *унылы* й позитивно-оцінні слова *милы*, *выразительны*: *И как те песни сердцу милы, // Как выразительны, унылы …* (Кольцов О. «Ночлег чумаков»). Прикметники *милый*, *выразительный* (тут – їх короткі форми у множині *милы*, *выразительны*) викликають позитивні емоції й асоціації, оскільки, називаючи певну ознаку, зазначені прикметники одночасно виражають позитивне відношення до цієї ознаки (порівн. такі словникові дефініції: *выразительный* – «хорошо, ясно выражающий, передающий что-л.» [10]; *милый* – «располагающий к себе; славный, хороший» [10]). Прикметник *унылый* (тут – його коротка форма у множині *унылы*), навпаки, сприймається носіями мови тільки з негативною оцінкою, оскільки його лексичне значення (див. вище) полягає в негативній оцінці позначуваної ним ознаки.

Об'єднані граматично (у контексті вірша О. Кольцова короткі форми прикметників *милы*, *выразительны*, *унылы* виконують функцію однорідних присудків) і семантично (у тексті експліцитно висловлена авторська оцінка «песен старины»: *… песням их внимал/ /С какой-то радостью невольной*), названі лексеми зближаються за своїми оцінними властивостями, набувають тотожного (меліоративного) забарвлення. Однотипність граматичної структури риторичних вигуків «как … милы» – «как выразительны» – «[как] унылы» у даному контексті є синтаксичним засобом, що інтенсифікує меліорацію. Таким чином, у цитованому віршованому уривку

відбувається зміна оцінного знаку лексеми *унылы* в напрямку меліорації, що дозволяє говорити про виникнення контекстуального меліоратива.

У віршованих рядках *…Но если и есть… // Песни иные, живые, веселые, // Жаль нам допеть нашу песню унылую…* (Апухтін О. «Песня туманная, песня далекая …») прикметник *унылый* («преисполненный уныния, грустный, мрачный» [10]) протиставлений за семантикою прикметнику *живой* (тут: «выражающий жизненную энергию, подвижность» [10]) і *веселый* («выражающий веселье, исполненный веселья» [10]). Разом із тим у тексті прямо виражена позитивна авторська оцінка «песни унылой», що вербалізується безособовим реченням із предикативом неад'єктивного типу – *жаль*: *Жаль нам допеть нашу песню унылую*. Тобто, суб'єктивна авторська оцінка ознак концепту «народна пісня» не збігається з оцінкою ознак цього концепту, що закріплена в російській національній ментальності.

Експліцитне вираження авторської оцінки *жаль допеть* [унылую песню] в аналізованому віршованому уривку обумовлює зміну негативно-оцінного значення прикметника *унылый* на протилежне. Основне семантичне навантаження в зазначеному відрізку тексту несе модальний предикат *жаль* у значенні «нежелание лишаться чего-либо» [10]. Він актуалізує певний семантичний фон і виступає як засіб інтенсифікації меліоративності лексеми *унылый*.

Концепція Батьківщини в китайській поезії принципово відмінна від тієї, що представлена в розглянутих віршованих текстах російських поетів. Цілісний національний образ Батьківщини у свідомості носіїв китайської мови пов'язаний з величним пейзажем і просторовою перспективою, що знайшло відображення в сукупності лексичних засобів, які використовуються китайськими поетами для його втілення.

Так, у лексичній структурі пейзажних образів домінують найменування природних реалій, пов'язаних за своїми асоціаціями з поняттями «височінь» і «далечінь»: *shan* – «гора» (найбільш частотна лексема), *yuan* – «нагір'я», *shi jing xia* – «крута гірська дорога», *tian* – «небо», *yun* – «хмари», *pu bu* – «водоспад», *he* – «ріка», *hai* – «море». Просторовий об'єм створюється також за рахунок частотного вживання антонімічних дієслів *shang/sheng* («підніматися») – *xia/luo* («опускатися/падати»), прислівників *gao*

(«високо») і *yao* («далеко»), а також іменників, які є прямим найменуванням поняття "довжина» (*chi* – «чи» [міра довжини рівна 0,33 м] і *li* – «лі» [міра довжини рівна 500 м]). Порівняймо такі вірші: «Біле сонце скачується схилами гір, // Ріка Хуанхе впадає у велике море, // Якщо прагнеш подивитися на тисячі чи вдалину // Піднімися на поверх вище» – Ван Чжихуань «Піднявшись на терем Гуанцюе» (тут і далі цитуються вірші зі збірок [1; 2; 6; 7]); «Сонце освітило круту гору, і [над рікою] піднявся ліловий дим [тут «дим» – дрібні бризки води, які утворюються водоспадом]. // Здалека водоспад схожий на білу тканину, що парить над рікою // І падає з висоти трьох тисяч чи. // Здається, начебто небесна ріка [«небесна ріка» – метафоричне найменування Чумацького Шляху, традиційне для китайської поезії] опускається на землю» – Чи Бо «Дивитися на водоспад гори Лу Шань»; «Піднімуся на гору по крутій кам'янистій дорозі, // Там, де плавають хмари, теж є будинок; // Зупиню віз, щоб помилуватися ліквидамбаром [ліквидамбар – листопадне дерево, восени його листя стає яскраво-червоним] під сонцем, що заходить // Листи його, покриті інеєм, червоніші квітів весняних у лютому» – Ду Му «Похід у гори».

З уявленням про висоту пов'язаний також образ гірських вершин, що вкриті снігом, – це пояснює частотне використання конверсивів *xue* («сніг») – *xue* («сніжний») і слів, які асоціюються з образом снігу: *bai* («білий»), *shuang* («іній»), *dong* («зима»). Наприклад, такі вірші: «Гори покрилися снігом і поховалися птахи, // [Снігом] замело шлях й сліди. // Самотній старий рибалка в рогожі на човнику // Ловить [рибу] у снігопад» – Лю Цзуньюань «Сніг над рікою»; «Коли наступає глибока зима, // Немає вже й слідів квітів. // Однак квіти китайської абрикоси непокірливі, // Тільки дерево [абрикоси] розпускається на вітрі й у снігу» – Чэнь І. «Квіти китайської абрикоси».

Для деталізації пейзажних описів використовується лексика, що називає, зокрема, мінерали й тканини для прикраси (*bi yu* – «нефрит», *si* – «шовк із натурального волокна»; порівн. образ ситцю в російської поезії: *серенький ситец* [небес], *дешевенький ситец* [небес] у творі С. Єсеніна «Низкий дом с голубыми ставнями …»), рослини з яскравими квітами й листям (*hua* – «квіти», *mei* – «китайський абрикос», *feng* – «ліквидамбар»), яскраві відтінки кольорів (*zi* – «ліловий», *hong* "червоний», *hong si huo* – «вогненно-червоний»

та ін.). Імпліцитно виражене цими лексемами значення «яскравий, гарний» експлікується вживанням слів *xi zi* («красуня») і *nong mo* («прикрашатися»): «Висока верба прикрашена зеленим нефритом, // [Її гілки] опускаються сотнями шовкових ниток, // Не знаю, хто кроїв її тонке листя» – Хэ Чжичжан «Пісня про вербу»; «Сонце піднімається через обрій і забарвлює ріку у вогненно-червоний колір, // Весна наступає, і вода в ріці стає зеленувато-блакитною» – Бо Цзюйи «Спогад про південь»; «У дощову погоду гори в хмарах і тумані, // Але озеро Сиху подібне до красуні, // Яка гарна й коли прикрашається, і коли не прикрашається» – Су Ши «Милуватися сонячним і дощовим пейзажами на озері Сиху».

Таким чином, аналіз російських і китайських віршованих текстів показав, що лексична структура образу Батьківщини в російській поезії може включати слова з негативним емотивним значенням, опозитивні за семантикою словам, які експлікують авторську оцінку, тоді як у китайській поезії лексичними засобами втілення образу Батьківщини є лексеми, які традиційно виражають позитивні конотації.

Матеріали даної статті можуть знайти застосування в процесі лінгвостилістичного аналізу російських поетичних текстів у групах китайських студентів-філологів. Наприклад, на уроці РЯІ доречним буде використання вправ, побудованих за наступним зразком:

1) «Прочитайте прилагательные, приведенные ниже. Разбейте их на 2 группы в зависимости от того, какую оценку, положительную или отрицательную, они несут. В средней колонке напишите соответствующее слово с нейтральным значением. Дайте ваши примеры: *громоздкий (шкаф), целебная (пища), оглушительная (музыка), черепаший (шаг), пленительный (пейзаж), смазливая (девушка), волшебный (напиток), геройский (поступок), алчный (хозяин)* ... ».

Модель:

–	**0**	+
громоздкий …	большой	
	полезный	целебный…

2) «В стихотворном отрывке *Унылая пора! Очей очарованье! Приятна мне твоя прощальная краса – Люблю я пышное природы увяданье* ... (Пушкин А. «Унылая пора! Очей очарованье …») найдите

слова, которые являются пейоративами/мелиоративами по своему лексическому значению либо по своей стилистической окраске, и слова, которые являются контекстуальными пейоративами/ мелиоративами. Укажите, в каких словосочетаниях совмещаются слова с противоположным эмотивным значением».

Значну частину іноземної студентської аудиторії Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна складають представники інших народів (не тільки китайського), тому авторами планується у подальшому залучити до аналізу зразки віршованих творів, наприклад, арабської, туркменської чи азербайджанської поезії.

Безперечно, що такі матеріали сприятимуть підвищенню мотивації іноземних студентів аналізувати віршовані тексти зокрема, й ефективності уроку взагалі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бо Цзюйи. Стихотворения / Цзюйи Бо; в пер. с кит. Л. Эйдлина. – М. : Худож. лит., 1978. – 303 с.
2. Бо Цзюйи. Четверостишья / Цзюйи Бо; пер. с кит., вступ. ст. и коммент. Л. Эйдлина. – М. : Гослитиздат, 1949. – 224 с.
3. Васильева АН. Курс лекций по стилистике русского языка / А.Н. Васильева. – М. : Рус. яз., 1976. – 192 с.
4. Гореликова М.И. Интерпретация художественного текста : пособие для преп. / М.И. Гореликова. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 80 с.
5. Гореликова М.И. Лингвистический анализ художественного текста / М.И. Гореликова. – М. : Рус. яз., 1989. – 151 с.
6. Китайская классическая поэзия в переводах Л. Эйдлина. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 177–292.
7. Классическая поэзия Индии, Китая, Кореи, Вьетнама, Японии / [кол. сост.] // Библиотека всемирной литературы. – М. : Худож. лит., 1977. – Сер. 1. – Т. 16. – С. 306–312.
8. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художеств. текст при изучении рус. яз. как иностранного / Н.В. Кулибина. – СПб: Златоуст, 2001. – 263 с.
9. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов : пособие по обучению чтению худож. лит. / Н.В. Кулибина. – СПб. : Златоуст, 1999. – 96 с.
10. Новейший большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.; М. : Рипол – Норинт, 2008. – 1536 с.
11. Пабауская Т.И. Пособие по лексической синонимии / Т.И. Пабауская // Междунар. семинар преп. рус. яз. зарубеж. стран. Отд-ние

по преподаванию рус. яз. иностр. учащихся при филол. фак. МГУ. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 28–40.
12. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Сост. Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е Ф. Тарасов. – М. : 2004. – 792 с.

УДК 37.016:811.161.1-057.875-054.6

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ: ПІДХОДИ, АСПЕКТИ, ДОСВІД

Гейченко К.І., канд. пед. наук (Запоріжжя)

У статті розглянуто проблеми навчання спілкування російською мовою іноземних студентів немовних спеціальностей. Проаналізовано відповідність підходів до навчання мови комунікативним потребам певного контингенту студентів. Окреслено проблеми, що існують у сучасній методиці щодо тлумачення основних термінів. Схарактеризовано завдання й особливості навчання інофонів письмового й усного мовлення, можливості використання досвіду в оволодінні рідною мовою.

Ключові слова: зміст навчання, іноземні студенти-нефілологи, підхід до навчання мови, письмове й усне мовлення.

Гейченко Е.И. Обучение иностранных студентов-нефилологов русскому языку: подходы, аспекты, опыт. В статье рассмотрены проблемы обучения общению на русском языке иностранных студентов неязыковых специальностей. Проанализировано соответствие подходов к обучению языку коммуникативным потребностям данного контингента студентов. Очерчены существующие в современной методике проблемы толкования основных терминов. Охарактеризованы задачи и особенности обучения инофонов письменной и устной речи, возможности использования опыта в овладении родным языком.

Ключевые слова: иностранные студенты-нефилологи, письменная и устная речь, подход к обучению языку, содержание обучения.

© Гейченко К.І., 2015

Geychenko E.I. Teaching Foreign Students-Non-philologists Russian Language: Approaches, Aspects, Experience. The problems of training Russian language communication to foreign students of non-linguistic specialties have been considered in the article. The compliance of approaches to training communicative requirements to this contingent of students has been analyzed. The problems of interpretation of the main terms existing in modern language teaching methods have been outlined. The main tasks and peculiarities of teaching foreign language learners written and oral speech, the possibilities of using the experience in mastering the native language have been described.

Key words: approach to foreign language training, content of training, foreign students-non-philologists, written and oral speech.

Постановка проблеми. Мовна підготовка іноземних студентів у нефілологічних ВНЗ завжди чітко реагує на зміни та нововведення у методиці викладання іноземних мов, зокрема російської як іноземної.

Сучасна методика викладання російської мови іноземним студентам спирається на комунікативно-когнітивний підхід у навчанні, оскільки він ураховує не лише лінгвістичні засади навчання комунікації, але й структуру ментальних процесів, що відбуваються під час опанування мовної картини світу іншої культури. Однак на сучасному етапі науковці не дійшли згоди про те, чи є комунікативність достатньою для того, щоб заснована на ній система навчання досягла поставленої мети – навчити іноземців спілкування російською мовою.

Отже, **метою** цієї статті є спроба відповісти на питання сьогодення, а саме: який підхід має бути покладений в основу навчального процесу, чого і як навчати іноземців. Такі проблеми залишаються **актуальними** і потребують подальших досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовна підготовка іноземних студентів-нефілологів у ВНЗ України, як здавалося, вже не викликає серйозних суперечок у питаннях «чого» і «як» навчати. Проте останнім часом з'являються непоодинокі думки вчених, методистів, викладачів-практиків про те, що оволодіння іноземною мовою, у тому числі й російською як іноземною, передбачає знання в основному системи мови, що вивчається. У зв'язку з цим пропонується навіть читання лекцій з мови для іноземних студентів нефілологічних ВНЗ (професор О.О. Ховалкіна), тобто навчання теоретичних аспектів мовної підготовки, що зазвичай використовувались у філологічній аудиторії.

Ю.І. Пассов, розроблюючи свою концепцію технології іншомовної освіти, пропонує подивитися на те, чого і як ми навчаємо, не з традиційних, а з абсолютно інших ракурсів, стверджуючи, що навчаємо ми іноземців мови [3]. Це твердження є суперечливим, оскільки, якщо брати до уваги потреби філологічної аудиторії, то ми дійсно навчаємо певної мови через засвоєння її системи, в результаті студент-філолог здобуває професійну іншомовну освіту, а якщо це студенти-нефілологи, наприклад, медики, які здобувають медичну освіту, то іноземна мова, у даному випадку російська, для них є лише засобом навчання в іншомовному середовищі.

В Україні різночитання в організації мовної підготовки іноземців-нефілологів особливо проявилися з переходом ВНЗ на кредитно-модульну систему. Досі немає єдиного підходу та уявлення, яким чином повинен вибудовуватися процес навчання іноземців мови. Кожний ВНЗ поняття «модуль» визначає по-своєму. Наприклад, модуль трактується як додатковий матеріал, який дається зверх програми тощо.

Спостерігається плутанина у тлумаченні термінів, таких, як «компетенція» і «компетентність», «навички» і «вміння». Досі йдуть суперечки навколо слова «комунікативний» і, як відмічає Ю.І. Пассов, останніми роками часто ставиться питання: «А чи здатна ідея комунікативності взагалі служити основою навчального процесу»? [5]. Можна припустити, що незадоволення від якості освітнього процесу, пошук нових, нетрадиційних підходів до навчання в цілому і до навчання іноземних мов, зокрема, привели до виникнення такого питання.

Безумовно, «комунікативність» залишається базовою методичною категорією та основою мовної підготовки іноземців, оскільки вона пояснює і побудову, і технологію процесу навчання (Т.М. Капітонова, З.І. Кличнікова, О.Д. Мітрофанова, Н.Л. Федотова, А.М. Щукін тощо).

Мова – система словесного вираження думок, що має певний звуковий і граматичний лад і служить засобом спілкування у людському суспільстві [7]. Тому зрозуміло, що мови без слів і граматики не буває.

Генеральною метою мовної підготовки студентів-нефілологів є навчання спілкування у побутовій і професійній сферах, що у рамках всякої освіти, звичайно ж, можна віднести до становлення людини як духовної індивідуальності. Але дуже жорсткі часові рамки мовної

підготовки студентів і роль мови як засобу сприйняття і розуміння лекційного матеріалу, текстів підручників, побудови відповідей на семінарських і практичних заняттях, на іспитах, написання жанрової документації за профілем ВНЗ, виконання певних інтенціональних програм тощо, примушують викладачів ставити не абстрактні (формування духовної особистості), а дуже конкретні практичні цілі: навчити інофонів читати, писати, говорити, аудіювати для здійснення навчально-професійної комунікації. Цілі навчання мови визначаються потребами іноземних студентів. Таким чином, цілі мовної підготовки у ВНЗ пов'язані з цілями університетської освіти, які передбачають інтелектуальний розвиток тих, хто навчається. Тому значущість навчального предмета зводиться в першу чергу до того, щоб надати студентам можливість для професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. Навчаючи іноземців, ми вчимо їх не мови, а мовлення. Аксіоматично, що мова реалізується в усній і письмовій формах; усне мовлення є продуктом говоріння, а письмове мовлення – продуктом письма. Найчастіше методи навчання не враховують специфіку обох різновидів мовлення, а також тих умов, в яких ці різновиди функціонують. Умови, за яких здійснюється усне мовлення, зазвичай значно відрізняються від умов, за яких функціонує письмове мовлення. Особливо це стосується двох важливих параметрів, що багато в чому визначають характерні риси обох видів мовлення, – часу і простору. Час усного мовлення дуже обмежений. Мовленнєві інтенції реалізуються швидко, причому той, хто говорить, повинен не лише кодувати смисл висловлювання, викликаного певною інтенцією, але й ураховувати особливості ситуації, співвідносити свій статус із статусом співрозмовника тощо. Це призводить до перевантаження пам'яті іноземного студента, граматичних помилок, граматичної незавершеності висловлювання, запинок, повторень слів *значить, ось* тощо.

Наслідком обмеженості в часі є смислова спрощеність усних висловлювань студентів. У більшості випадків тому, хто говорить, бракує часу для висловлення складної думки. Труднощі в розумінні усних висловлювань якоюсь мірою згладжуються тим, що співрозмовник або той, хто слухає, як правило, знаходиться у безпосередньому контакті з тим, хто говорить, може перепитати, поставити питання або використовувати певні наочні чи

контекстуальні підказки для розшифровки і розуміння повідомлення. Інша справа – письмове мовлення. У того, хто пише, є час для обміркування. І тут є недопустимими граматична або логічна незавершеність, невиправдане повторювання, синтаксична або лексична неправильність тощо.

Отже, «письмова мова характеризується низкою специфічних рис, із яких слід виділити: а) структурну розширенність, оскільки вона повинна відрізнятися повнотою і конкретністю; б) формальну стисліть і лаконічність, із якою пов'язана граматична ускладненість письмового мовлення; в) чітке наслідування норм літературної мови як найбільш загальну особливість. Окрім перерахованих рис, специфіка письмового мовлення визначається приналежністю до певного стилю і жанру» (*переклад наш – К.Г.*) [2: 76].

Отже, обидва різновиди мовлення мають свої особливості і не є взаємозамінними. І того, і іншого виду мовлення необхідно навчати.

Проте в немовних ВНЗ центральним залишається питання щодо підходів до викладання іноземної мови. Звернемося до усім нам «рідного» досвіду: як дитина засвоює рідне мовлення. Ніхто не оскаржуватиме той факт, що діти чудово справляються з цим важким завданням. Вони в конкретних ситуаціях, як правило, багаторазово натреновують зразки мовлення, що їм пропонуються. Природно, просто, надійно. Саме так дитина складає своє мовлення – текст, зрозумілий лише у співвідношенні з контекстом (ситуацією), в якому він виникає. Цей текст є або фонологічною, або графічною реалізацією певного «значення» або комплексу значень [10: 123]. Дитина навчається розшифровувати і кодувати «значення», іншими словами, розуміти і будувати «текст».

Зразки мовлення, з якими стикається дитина, відповідають трьом головним функціям мови: *смисловій* (вона дає змогу дитині пізнавати навколишній світ і говорити про нього), *діяльнісно-мовленнєвій* (дає можливість впливати на навколишній світ, наприклад, виражати згоду/незгоду, формулювати питання тощо), *текстовій* (що забезпечує операційне використання мови для побудови тексту).

У навчальному процесі для іноземних громадян ці функції знаходять своє відображення у визначенні тим, хто говорить, смислового змісту висловлювання; у вираженні комунікативної мети; у лексико-граматичній побудові бажаного висловлювання.

І так само, як дитина, іноземні студенти не лише сприймають незліченні зразки «текстів», але й самі активно беруть участь у процесі комунікації, постійно практикуючись у побудові тексту, тобто у структуризації за допомогою лексико-граматичних засобів будь-якої комунікативної мети по відношенню до певної мовленнєвої інтенції, з одного боку, і до контексту висловлювання, – з іншого. При цьому їх цікавить не стільки граматичне оформлення висловлювання, скільки його семантико-прагматична доцільність. Звичайно, навчальна аудиторія – не мовне середовище, проте викладач для навчання усного мовлення відбирає і пропонує моделі і дії, аналогічні тим, що зустрічаються в природній комунікації.

Чи можна цей досвід використовувати під час навчання іноземців письмового мовлення? Адже письмовий текст має ті ж самі функції, що й усний: він також передбачає певний контекст, має комплекс «значень» (за Хелідеєм), які отримують конкретну лексико-граматичну реалізацію, зумовлену комунікативною метою автора тексту. І так само, як дитина постійно використовує мову для реалізації різних комунікативних цілей і набуває інтуїтивного знання правил, необхідних для побудови висловлювання, іноземець може мати аналогічні можливості для такої ж практики в галузі письмового мовлення.

Для цього треба, щоб він стикався з великою кількістю автентичних текстів і був змушений використовувати мову для вираження власних думок. Під час накопичення мовного досвіду, оволодіння змістом спеціальних дисциплін і формування комунікативної компетенції студент вчитиметься самостійної систематизації мовного матеріалу і розумітиме все більше складних текстів.

І так само, як дитина натреновує зразки усного мовлення, в основі яких лежить граматика усного тексту, студентам пропонуються зразки письмового мовлення, основою яких є граматика письмового тексту.

Мовна підготовка іноземців ускладнюється тим, що за 8-10 місяців вони повинні досягти такого рівня знань, навичок і вмінь, який дозволить їм брати участь у навчальному процесі ВНЗ на рівні з носіями мови. Вітчизняні студенти, як відомо, вивчають мову навчання у ВНЗ багато років. Перший етап – дошкільний, коли вони ще не знають мову теоретично, але вже говорять нею. Потім,

навчаючись у школі, вони засвоюють теорію мови для вдосконалення своїх навичок і вмінь. А іноземці відповідні етапи оволодіння мовою навчання проходять у надзвичайно швидкому режимі.

Повертаючись до проблеми навчання іноземних громадян, констатуємо, що сьогодні часто ставиться питання не про комунікативність як основу навчального процесу, а про те, як подавати мовний матеріал: послідовно пропонувати граматику мови, що вивчається, включаючи усі її рівні, або презентувати її не у послідовній системі, а лише в тому обсязі, в якому вона обслуговує відібрані з навчальною метою ситуації спілкування.

Зазначимо, що в тому та іншому випадках граматика залишається комунікативно-функціональною. Коли матеріал презентується тільки з орієнтацією на теоретичне подання граматики без введення її у мовленнєву практику, комунікативна спрямованість навчання стає псевдокомунікативною. Разом із тим, комунікативний підхід не повинен виключати послідовного вивчення мовної системи. Інакше це позначиться на грамотності тих, хто навчається, і в їхніх письмових роботах постійно з'являтимуться елементарні морфолого-синтаксичні помилки (наприклад, *далеко*, *тепло* визначають як іменники середнього роду тощо).

Знання граматики мови, що вивчається, вдосконалюється завдяки концентричності її представлення, оскільки іноземний студент опановує матеріал поступово, на основі зростаючого особистого лінгвістичного досвіду, створення міцної мовної бази, що позитивно позначиться на якості його мовлення.

Таким чином, іноземні студенти немовних ВНЗ, починаючи вивчення російської мови з елементарного рівня, проходять довузівський етап навчання, впродовж якого засвоюють основи граматики і базисну лексику. І, як підтверджує наш багаторічний досвід, за комунікативної спрямованості навчального процесу без свідомого і послідовного вивчення мовної системи російської мови і обов'язкової роботи з розширення словникового запасу не можна досягти рівня знань, необхідних для здійснення комунікації.

Надалі ж (на основному етапі навчання) студент має засвоювати не стільки граматичну, скільки змістову структуру пропонованих текстів, пов'язаних із галузями знань, що вивчаються, самостійно вчитися конструювати свої мовленнєві твори на базі мовленнєвих

дій, що відповідають тим або іншим інтенціям або інтенційним програмам.

Висновки. Під час вивчення російської мови іноземними студентами нефілологічних ВНЗ, пріоритетним є комунікативно-когнітивний підхід. Оскільки головна мета мовної підготовки інофонів – навчання спілкування, необхідно враховувати специфіку усного та письмового мовлення і вивчати та застосовувати досвід оволодіння рідною мовою.

Методично-дидактичні засади навчання спілкування іноземних студентів потребують концептуального корегування у зв'язку з застосуванням нових педагогічних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капитонова Т.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Капитонова Т.Н., Московкин Л.В., Щукин А.Н. – М. : Рус. язык. Курсы, 2008. – 220 с.
2. Клычникова З.И. Некоторые психологические особенности обучения взрослых чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова // Чтение, перевод, устная речь. – Л. : Наука, 1977. – 142 с.
3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 173 с.
4. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 13–23.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2010. – 568 с.
6. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учебн. заведений / под ред. И.П. Лысаковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – Т. 1–4. – М. : Астрель, 2005. – 848 с.
8. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н.Л. Федотова. – СПб. : Златоуст, 2013. – 192 с.
9. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Методика / А.Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2011. – 452 с.
10. Halliday M.A.K. Learning How to Mean : Exploration in the Development of Language / M.A.K. Halliday. – London : Edward Arnold, 1975. – 164 p.

УДК 744.42(038)=161.1=111

ДВОМОВНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ СЛОВНИК ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Груцяк В.І., канд. фіз.-мат. наук (Харків)

У статті розглянуто принцип створення двомовних навчальних словників термінів для іноземних студентів, які вивчають спеціальні дисципліни нерідною мовою. Основною метою таких словників є надання дефініції термінів і їх нормативних словосполучень з іншими іменниками, прислівниками, дієприкметниками, дієсловами, які уводять студентів-іноземців у необхідну систему концептів дисципліни, пояснюють сутність, подібність та розбіжність понять, що тлумачаться, надають інформацію про фонетичні, граматичні то словотворчі властивості лексичних одиниць, які позначають ці поняття.

Ключові слова: іноземні студенти, двомовні словники термінів.

Груцяк В. И. Двуязычный учебный словарь по специальной дисциплине для иностранных студентов. В статье рассмотрен принцип создания двуязычных учебных словарей терминов для иностранных студентов, которые изучают специальные дисциплины на неродном языке. Основной целью таких словарей является предоставление дефиниции терминов и их нормативных словосочетаний с другими существительными, наречиями, причастиями, глаголами, которые вводят студентов-иностранцев в необходимую систему концептов дисциплины, объясняют сущность, сходство и различие понятий, которые толкуются, предоставляют информацию о фонетических, грамматических и словообразовательных свойствах лексических единиц, обозначающих эти понятия.

Ключевые слова: иностранные студенты, двуязычные словари терминов.

Grutsyak V. I. Bilingual Educational Dictionary on the Special Subject for Foreign Students. The article describes the principle of the creation of bilingual educational glossary for foreign students who study special subjects in a foreign language. The main target of these dictionaries is to provide definitions of terms and their standard combinations with other nouns, adverbs, participles, verbs. These terms are introduced foreign students to the essential system concepts of the discipline explaining the nature, similarities and differences between concepts

© Груцяк В.І., 2015

that are interpreted, provide information about the phonetic, grammatical and word-formation properties of lexical units that denote these concepts.

Keywords: bilingual educational glossary, foreign students.

Викладання іноземної мови потребує її лексикографічного опису. Для цього створюються навчальні словники. Навчальний словник є твором не тільки лексикографічним, але й дидактичним. Двомовні навчальні словники здійснюють дидактичне моделювання мови, допомагають навчити інофона живої активно функціонуючої мови, яку студент надалі бажає перетворити в інструмент пізнання, комунікації тощо. Навчальний словник є необхідним компонентом навчального процесу, але він формує не навички, а надає відомості.

Однією із найважливіших вимог до навчальних словників є їх повна відповідність етапу навчання, рівню знань, віку, психологічним особливостям контингенту учнів. «Коли говорять, що той чи інший словник є поганим, це не завжди відповідає дійсності: він просто потрапляє до рук не тієї людини, якій він адресований» (*переклад наш – В.Г.*) [8: 5].

У практиці викладання мови навчання іноземним студентам, особливо на початковому етапі (довузівська підготовка) при вивченні наукового стилю мовлення та загальноосвітніх дисциплін у відповідності до обраного фаху, словники відіграють надзвичайно важливу роль. Існуючі тлумачні словники зазвичай адресовані фахівцям, які вільно володіють мовою, не адаптовані для іноземців і перевантажені інформацією. Широке застосування у навчальному процесі знайшли двомовні словники [див., наприклад, 1, 6, 7], які надають перекладний еквівалент термінів, але вони не завжди відповідають навчальним цілям обраного етапу навчання іноземців, а перекладні еквіваленти іноді не відображають повне значення терміну, не дають уявлення про усталену вживаність терміну з іншими частинами мови. Таким чином, розробка двомовних навчальних словників для відповідного етапу навчання іноземних студентів є **актуальним** завданням науковців і методистів-практиків.

Метою даної статті є запропонувати принципи створення двомовних навчальних словників для студентів-іноземців, які вивчають спеціальні дисципліни на початковому етапі. Словники мають не тільки надавати перекладний еквівалент термінів цієї

дисципліни, але й слугувати їх семантизації, спрямованій на зниження і попередження лексичних труднощів, характерних для мовленнєвої діяльності в межах даної навчальної дисципліни.

На наш погляд, при створенні двомовного навчального словника зі спеціальної дисципліни необхідно:

- по-перше, визначити, на який контингент розраховано словник з точки зору етапу та мови навчання, рідної мови студента;
- по-друге, ґрунтуючись на навчальних матеріалах дисципліни, ретельно відібрати термінологічний мінімум, який змістовно відображає визначений фрагмент словникового складу, пов'язаного з мовою навчальної дисципліни;
- по-третє, визначити нормативні словосполучення термінів-іменників з іншими іменниками, прислівниками, дієприкметниками, дієсловами тощо;
- по-четверте, забезпечити якісний переклад термінів та нормативних словосполучень на рідну мову студентів;
- по-п'яте, надати дефініції термінів і нормативних словосполучень, які уводять студентів-іноземців у необхідну систему концептів дисципліни, пояснюють сутність, подібність та розбіжність понять, що тлумачаться, надають інформацію про фонетичні, граматичні та словотворчі властивості лексичних одиниць, які позначають ці поняття.

В основі роботи над створенням навчального словника лежить ретельний відбір лексичних одиниць, які відповідають навчальним матеріалам дисципліни, що вивчається. На це вказує В.В. Дубічинський: «…важливою проблемою для навчальної термінографії є також розробка термінологічних мінімумів – функціонально пов'язаних лексичних мінімумів, що змістовно відображають певний фрагмент словникового складу, пов'язаний із тією чи іншою підмовою. … Торкаючись питання про основну одиницю опису в навчальних термінологічних словниках, відзначу, що у суто лінгвістичному відношенні поява у словниках не тільки однослівних термінів, а і термінів-словосполучень – тенденція очевидна й методично виправдана. В термінологічному словникові мають знайти відображення словосполучення термінів-іменників з іншими іменниками, прикметниками, дієприкметниками, дієсловами і т. п.» (*переклад наш – В.Г.*) [5: 165–166]. Таким чином, важливим для

іноземців є наведення у словнику прикладів найбільш уживаних сполучень лексичної одиниці з іменниками, прикметниками та дієсловами.

Структуру, методичну організацію двомовного словника продемонструємо на прикладі навчального словника [4], який адресовано іноземним англомовним студентам, які починають вивчати інженерну графіку російською мовою в межах навчальної дисципліни «Креслення» на підготовчих факультетах. Словник створено відповідно до навчальної програми цієї дисципліни [2] і навчального посібника [3]. Словник містить близько 2,5 тис. слів і словосполучень.

Двомовний словник термінів можна розглядати також як навчальний посібник, у якому мовні одиниці надані й описані в такій формі, яка служить їх семантизації, спрямованій на зниження і попередження лексичних труднощів, характерних для конкретних видів мовленнєвої діяльності. Словникові статті системно представлені у вигляді особливим чином організованих одиниць навчання лексики і, в цілому, мови.

Розглянемо основні риси структури навчального двомовного термінологічного словника. Зауважимо, що для підвищення ефективності роботи студента зі словником набуває значення редакційна робота укладача з вибору виду та розмірів шрифтів, які використовуються для висвітлення окремих позицій, що буде продемонстровано далі на конкретних прикладах.

Російські терміни розташовані в словнику за абеткою, виділені **напівжирним шрифтом**, забезпечені перекладним еквівалентом і короткими словниковими статтями.

Для сприйняття російських термінів у фонетично правильній формі у словнику позначені наголоси. Для іменників, які закінчуються на м'який знак, вказано їхній рід (наприклад, **гри́фель** *м* ; **дета́ль** *ж*).

З метою економії місця в словнику введено систему скорочень. Поряд із загальноприйнятими скороченнями (наприклад, и т. д., т. е.) застосовуються скорочення, встановлені для даного видання, які наводяться у розділі «Прийняті скорочення». Якщо слова, які складають назву статті (терміна), повторюються в тексті в незмінній формі, то вони позначаються великими початковими літерами з крапкою (наприклад, у статті **погре́шность** – П., у статті **нагля́дное изображе́ние** – Н. И.).

Основні терміни та словосполучення з ними забезпечені короткими словниковими статтями (набраними дрібнішим шрифтом), що тлумачать значення терміна.

Для уникнення повторів для термінів, які розташовані в наступному рядку, заголовний термін або його нормативне словосполучення замінено тильдою (~).

Наприклад:

крива́я (*линия*) curve (*line*)

~ – линия, которая образуется в том случае, когда движущаяся точка всё время изменяет направление;

~ конического сечения conic section curve;

~ – кривые, которые можно получить при пересечении прямого кругового *конуса* плоскостями различного положения по отношению к *образующим* и оси конуса. К ним относятся – *эллипс*, *окружность*, *парабола* и *гипербола*. Окружность, эллипс, гипербола, парабола – это кривые второго *порядка;*

алгебраическая ~ algebraic curve;

~ – К., которая в *декартовой системе координат* определяется алгебраическим уравнением. Её *порядок* определяется степенью уравнения.

Терміни, які запозичені з інших мов, забезпечені етимологічними довідками, наведеними у дужках. Іншомовні слова, на які посилаються етимологічні довідки, набрані латинськими літерами, якщо слова належать до мов, що користуються латинською графікою. Латинськими літерами набрані також і грецькі слова.

Наприклад:

аксономе́трия axonometry

~ (греч. áxðn – ось + metréô – измеряю) – способ получения *изображения* предметов на *плоскости*, который заключается в параллельном *проецировании* на какую-либо плоскость предмета вместе с выбранной системой координат.

Якщо заголовне слово й іншомовне слово (етимон), що наводиться в етимологічній довідці, еквівалентні, останнє надається без перекладу.

Наприклад:

кали́бр caliber; gage

~ (фр. calibre) – бесшкальный измерительный *инструмент* для проверки *размеров* путём сравнения размеров калибра и *изделия.*

Оскільки в одній статті не можна досить повно викласти все, що стосується терміну, який тлумачиться, а багато термінів взаємопов'язані, в словнику широко використовується система посилань на інші статті, в яких ці питання додатково висвітлюються. Посилання на іншу статтю виділені *курсивом*.

Словникова стаття може містити тлумачні в ній терміни-словосполучення. У цьому випадку терміни виділені розрядкою.

Наприклад:

погре́шность *ж* errors; accuracy

~ – *ошибка*; в математике П. данного числа *a* рассматривается как приближенное значение другого числа *x* и есть *x-a*. Абсолютная П. – это | *x-a* | и относительная П. – это | *x-a* |/*a* (в %)

цили́ндр cylinder

~ (греч. kylidros – катаю, вращаю) – это *геометрическое тело*, которое образовано замкнутой *цилиндрической поверхностью* и двумя секущими её параллельными плоскостями (основаниями). Прямой круговой цилиндр – это цилиндр, который образован вращением *прямоугольника* вокруг одной из его сторон.

Різні значення багатозначного слова виділяються цифрою з дужкою. Для багатозначних слів наведено тлумачення лише тих значень, які відносяться до розглянутої в словнику тематики – інженерної графіки.

Якщо багатозначне слово для різних значень має різні наголоси, то це показано у словниковій статті.

Наприклад:

микро́метр micrometer

~ (греч. micros – малый + metréō – измеряю, фр. metre – мера) – 1) измерительный *инструмент* для измерения линейных размеров с высокой точностью; 2) микроме́тр – *единица* длины, равная 10^{-6} метра (*мкм*).

Для термінологічних поєднань прийнята абетково-гніздова система. Терміни, що складаються із заголовних слів й інших компонентів, слід шукати за заголовними словами. Наприклад, термін **аксонометрическая проекция** слід шукати у гнізді **проекция**.

У гнізді найбільш уживаних сполучень лексичної одиниці термінологічні сполучення розташовані за абеткою у такій послідовності:

а) спочатку наведено поєднання заголовного терміна із залежними іменниками, прислівниками та нормативними словосполученнями, які розташовані за абеткою по другому слову, при цьому заголовний термін або нормативне словосполучення заміняться тильдою (~),

наприклад:

вид view

~ – *изображение* повёрнутой к наблюдателю видимой части предмета

~ сбоку side view; profile drawing

~ – вид, который получен в *профильной плоскости проекций*

~ сверху top view

~ – вид, который получен в *горизонтальной плоскости проекций;*

б) потім наведені поєднання заголовного терміна з узгодженими визначеннями за абеткою по визначенням, при цьому заголовне слово або нормативне словосполучення замінюється тильдою (~),

наприклад:

вид view

главный ~ front view; main view

~ – изображение предмета в *фронтальной плоскости проекций*, которое даёт наибольшее представление о его форме и размерах

дополнительный ~ auxiliary view

~ – изображение предмета или его части, полученное на плоскости, которая не параллельна основным плоскостям проекций;

в) далі за абеткою по першому слову йдуть поєднання, в яких заголовний термін є залежним членом,

наприклад:

дета́ль *ж* component; detail; element; part

параметры детали part configuration

толщина плоской детали thickness of flat part;

г) завершує гніздо поєднання заголовного терміна з дієсловами,

наприклад:

ли́ния line

проводить линию draw line.

Якщо словосполучення, що наводяться у гніздах найбільш вживаних сполучень лексичної одиниці, деталізуються розгорнутими поєднаннями, то в цьому випадку вони також розташовані за абеткою

безпосередньо після словосполучень, які деталізуються, і набрані дрібним шрифтом.

Наприклад:

ли́ния line

~ контура contour line

~ видимого контура line of visible contour

~ воображаемого контура phantom line

~ невидимого контура line of invisible contour

сплошная ~ full / solid line

сплошная основная ~ solid base line

сплошная тонкая ~ solid thin line

Пояснення до термінів набрані курсивом у дужках дрібним шрифтом.

Наприклад:

направляющая (*линия*); **ГОСТ** (*государственный стандарт*); **ребро́** (*мн – **рёбра***); **ка́тет** leg (*of a triangle*).

Прикметники і дієприкметники, які надані як самостійні одиниці, наведені у формі чоловічого роду однини і забезпечені закінченнями жіночого і середнього родів та множини.

Наприклад:

впи́санн/ый,-ая,-ое,-ые inscribed

Дієслова, які наводяться як самостійні словникові одиниці, надані у більшості випадків у двох формах – недоконаного і доконаного виду, відокремлених комою. Для деяких дієслів сформовані гнізда найбільш уживаних сполучень, у яких обидві форми замінені тильдою (~).

Наприклад:

выполня́ть, вы́полнить perform; do; execute; make

~ измерения make measurements

~ построение curve tracing

~ работу operate

~ чертёж draw

В англомовній частині словника прийнята наступна система розділових знаків і скорочень: синоніми розділені крапкою з комою, взаємозамінні перекладні еквіваленти у гніздах (англійські синоніми), що стоять поруч, розділені косою рискою.

Наприклад:

тонкая линия fine / thin / light line

видимое изображение visible / visual image; view

Проаналізований словник відповідає вимогам, що висуваються як до енциклопедичних так і до лінгвістичних словників [5]. Він сприяє вивченню іноземними студентами визначеної навчальної дисципліни російською мовою через дефініцію терміна, його перекладний еквівалент та сполучуваність з іншими мовними одиницями. Створений нами словник певним чином відноситься і до ідеографічних словників [5]. Разом із тим, такий словник можна назвати навчальним словником, тому що він уводить учня в необхідну систему концептів дисципліни, пояснює сутність, подібність та розбіжність понять, надає інформацію про фонетичні, граматичні, словотворчі властивості лексичних одиниць, які позначають ці поняття.

Подальші дослідження **перспективно** провести у напряму створення двомовних навчальних словників розглянутого типу для інших спеціальних навчальних дисциплін, орієнтованих на іноземців, які розмовляють арабською, китайською, французькою, іспанською, в'єтнамською та іншими мовами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарь А.М. Російсько-українсько-арабський словник фізичних термінів для іноземних студентів / Бондарь А.М., Шалаєв В.О., Ушакова В.С. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – 52 с.
2. Гречуха А.В. Програма дисципліни «Креслення» для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України / А.В. Гречуха // Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – К. : ІВЦ «Політехніка», 2005. – Ч. 2. – С. 60–71.
3. Груцяк В.И. Геометрическое черчение : учеб. пособие для студ.-иностр. подгот. фак-ов / В.И. Груцяк. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2008. – 148 с.
4. Груцяк В.И. Русско-английский словарь терминов инженерной графики / В.И. Груцяк. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2015. – 136 с.
5. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка : учеб. пособие / В.В. Дубичинский. – М. : Наука : Флинта, 2008. – 432 с.
6. Жовтонижко И.Н. Русско-украинско-английский словарь математических терминов дли иностранных студентов / И.Н. Жовтонижко, Є.Н. Бабакишиева. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 54 с.
7. Захожай О.В. Русско-английский словарь химических терминов для иностранных студентов / Захожай О.В., Мещерякова О.А., Адонина Н.В. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2008. – 32 с.

8. Новиков Л.А. Учебная лексикография и её задачи / Л.А. Новиков // Вопросы учебной лексикографии. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1969. – С. 3–14.

УДК 811.161.1'243:378.091.26

ТЕСТИ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ТЕСТУВАННЯ

Домніч С.П., Косьміна В.Ю. (Харків)

Стаття присвячена питанням організації тестового контролю студентів, які вивчають російську мову як іноземну. Розглянуто систему рівнів володіння російською мовою як іноземною відповідно до загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою. Особливу увагу зосереджено на сукупності граматичних знань, навичок, умінь, якими повинен оволодіти студент, що вивчає російську мову як іноземну для досягнення відповідного рівня комунікативної компетенції.

Ключові слова: класифікація тестових завдань, комунікативна компетенція, рівні володіння, російська мова як іноземна.

Домнич С.П., Косьмина В.Ю. Тесты по русскому языку как иностранному в Европейской системе тестирования. Статья посвящена вопросам организации тестового контроля студентов, которые изучают русский язык как иностранный. Рассмотрена система уровней владения русским языком как иностранным в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком. Особое внимание сосредоточено на совокупности грамматических знаний, навыков, умений, которыми должен овладеть студент, изучающий русский язык как иностранный для достижения соответствующего уровня коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: классификация тестовых заданий, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, уровни владения.

Domnich S., Kosmina V. Tests in Russian as a Foreign Language in the European System of Testing. The article deals with the organization of the test control of students who study Russian as a foreign language. The system of

© Домніч С.П., Косьміна В.Ю., 2015

levels in RFL according to the all-European competences of mastering foreign language skills has been considered. Special attention is focused on a set of grammatical knowledge, skills, abilities which the student learning RFL for the achievement of an appropriate level of the communicative competence has to master.

Key words: classification of test tasks, communicative competence, levels of proficiency, Russian as a foreign language.

Сучасний період розвитку освіти характеризується об'єднанням зусиль науковців у проведенні міжнародних порівняльних досліджень, які надають інформацію щодо стану освіти у певних державах, а також дозволяють здійснювати моніторинг якості освіти у світовому масштабі.

Наразі зростає значення так званого «Європейського мовного портфоліо», що було розроблено Відділом Мовної політики при Раді Європи. Його основою є «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою» [3], де наведені параметри та критерії оцінювання рівня володіння іноземною мовою й комунікативної компетенції як мети навчання, а також способи їх оцінки за допомогою тестових технологій.

Актуальність розгляду питання системи мовного тестування пояснюється тим, що у вищих закладах освіти України останнім часом особлива увага приділяється відповідності мовних тестів сучасним вимогам світових стандартів та орієнтації на сукупність знань, навичок, умінь, яких повинна набути особа, що вивчає іноземну мову (зокрема російську) для досягнення відповідного рівня комунікативної компетенції.

Предметом дослідження є тести з РЯІ (російської мови як іноземної).

Мета статті – аналіз вимог до тестів з РЯІ, що повинні відповідати принципам комунікативного підходу та забезпечувати комунікативний контроль для студентів, які вивчають російську мову як іноземну, з урахуванням вимог Європейської системи тестування.

Наприкінці XX століття (1990 р.) було створено Асоціацію Лінгвістичних Тесторів Європи (ALTE), що займається питаннями розробки змісту іспитів та стандартів щодо іноземних мов. Знання іноземної мови (а краще кількох) підвищує можливості реалізації професійної майстерності молодого фахівця, який має більший

потенціал самовираження, і відповідно його визнання в суспільстві [9: 299–301]. У вищих навчальних закладах треба здійснювати підготовку фахівців з урахуванням теоретичних вимог до формування практичних мовних і мовленнєвих навичок та вмінь. Задля визначення рівня сформованості комунікативної компетенції використовуються тестові методики. Сфера їх застосування у викладанні російської мови як іноземної з кожним роком ширшає, незважаючи на дискусії про переваги та недоліки тестового оцінювання знань і вмінь.

В методиці викладання *тест* розглядається як цілісна система завдань специфічної форми з поступовим підвищенням складності, яка надає змогу ефективно вимірювати рівень знань і вмінь студента, якісно оцінювати їх структуру, встановлювати відповідність освітнього або кваліфікаційного рівня особи до вимог освітніх чи кваліфікаційних характеристик [7].

Опис рівнів володіння РЯІ, створення нових та корекція існуючих тестів є одним із актуальних завдань сучасної теорії і практики викладання РЯІ. Цій проблематиці присвячені праці видатних учених-тестологів: В. Аванесова, В. Коккоти, І. Рапопорта. У витоків тестування у сфері російської мови як іноземної стояли такі відомі вчені, як Л. Клобукова, О. Корчагіна, М. Нахабіна, Г. Бітєхтіна, Т. Балихіна, В. Степаненко, Н. Андрюшина, Г. Кірейцева та ін. На основі їхніх науково-дослідних та науково-методичних розробок створені Державні стандарти з російської мови як іноземної і матеріали типових тестів [10]. Серед українських вчених, які займалися проблемами тестування, слід відзначити роботи Н. Азарової, О. Дюміна, В. Толочко, Н. Ушакової та багатьох інших дослідників.

Зазначимо, що впровадження загальноєвропейської системи рівнів володіння іноземною мовою не обмежує можливості національних педагогічних колективів розробляти, описувати власні системи рівнів та модулів навчання. Використання стандартних категорій для опису власних програм тільки сприяє забезпеченню об'єктивності оцінювання рівня володіння мовою. Уніфікована система тестування дозволяє сертифікувати рівень володіння російською мовою як іноземною незалежно від місця, часу та форм навчання, а також створює основу для забезпечення міжнародного визнання мовних

сертифікатів. Мовні модулі взаємоузгоджені та орієнтовані на рівні ступенів Загальноєвропейської компетенції володіння мовами (Common European Framework of Reference / CEFR). «Загальноєвропейські компетенції володіння мовами є нейтральною лінгвометодичною системою для розвитку й оцінки володіння іноземними мовами» [13: 227].

Оволодіння мовою розглядається як процес набуття *комунікативної компетенції* (КК), тобто здатності засобами іноземної мови вирішувати актуальні задачі спілкування. «Система компетенцій забезпечує спільну метамову та спільні терміни для мовної освіти. Концепція CEFR базується на діяльнісно-орієнтованому підході до навчання, а також дескриптивній схемі використання мови: компетенції, види мовленнєвої діяльності, стратегії (загальні та комунікативні), цілі та завдання мовної освіти, сфери спілкування, типи текстів, теми, ситуації (контексти) використання мови, умови й обмеження спілкування» [13: 227].

Як зазначають науковці, «у системі CEFR знання й уміння студентів поділяються на три великі категорії, які, у свою чергу, розподіляються на шість рівнів: *A* – Елементарне володіння (A1 – Рівень виживання; A2 – Передпороговий рівень); *B* – Самостійне володіння (B1 – Пороговий рівень; B2 – Пороговий поглиблений рівень); *C* – Вільне володіння (C1 – Рівень професійного володіння; C2 – Рівень досконалого володіння). Для кожного рівня описані знання й уміння, якими має володіти студент у читанні, аудіюванні, усному та писемному мовленні» [13: 228]. Відповідно до Європейської системи тестування були визначені компетенції володіння мовами, як у Російській системі тестування РЯІ, так і рівні мовної підготовки іноземних студентів, які вивчають російську мову в українському ВНЗ [12: 21]. Шкала відповідності рівнів володіння мовою виглядає наступним чином:

Рівні володіння РЯІ	Система рівнів володіння мовою (*російською*) відповідно до загально-європейських компетенцій (CEFR)	Європейська асоціація з мовного тестування (ALTE)	Рівні мовної підготовки іноземних студентів, які вивчають російську мову. в українському ВНЗ
Елементарний рівень (ЕР)	A1	(Breakthrough) Рівень виживання	Перший семестр підготовчого факультету
Базовий рівень (БР)	A2	(Waystage User) Передпороговий рівень	Перший семестр підготовчого факультету
1 Сертифікаційний рівень (РЯІ-1)	B1	(Threshold) Пороговий рівень	Другий семестр підготовчого факультету
2 Сертифікаційний рівень (РЯІ-2)	B2	(Vantage) Пороговий поглиблений рівень	Бакалаври-нефілологи
3 Сертифікаційний рівень (РЯІ-3)	C1	(Effective Operational Proficiency) Рівень професійного володіння	Бакалаври-філологи
4 Сертифікаційний рівень (РЯІ-4)	C2	(Mastery) Рівень досконалого володіння	Магістри-філологи

Визначено, що особа, яка вивчає іноземну мову, володіє КК, якщо в реальному спілкуванні вона вирішує завдання мовленнєвої взаємодії з носіями мови відповідно до мовних норм. У зв'язку з цим тест має відповідати вимогам комунікативного підходу та забезпечувати комунікативний тестовий контроль, що передбачає наступне: 1) тестове завдання формулюється у вигляді комунікативної задачі, яка, на думку

В.О. Аванесова, є дидактично і технологічно ефективним засобом об'єктивного контролю підготовленості (*переклад наш – С.Д., В.К.*) [1: 37]; 2) матеріал завдання базується на комунікативно значущих текстах; 3) тест оцінюється, виходячи зі «шкали оцінювання (у термінах В.О. Аванесова «однаковість вирішуючих правил оцінки відповідей у рамках прийнятой форми»), що також здійснюється при апробації тестового матеріалу» (*переклад наш – С.Д., В.К.*) [4: 48]. Система рівнів, яка розроблена Комітетом культури Ради Європи, використовується численними національними освітніми системами. Для визначення еквівалентності рівнів потрібен їхній чіткий опис. Основу такого опису складає каталогізація комунікативних завдань, тем, ситуацій, умінь, перелік мовних засобів вираження інтенцій, список тематичної лексики. Для характеристик рівня володіння мовою визначені дескриптори (описи) умінь та їх реалізації у видах мовленнєвої діяльності на кожному рівні. Було створено Стандарти (вимоги) для 6 рівнів володіння російською мовою як іноземною. Детальний опис змісту рівнів наданий у Програмах, які були створені для елементарного, базового й першого сертифікаційних рівнів [8]. На основі існуючих Типових тестів готуються закриті варіанти тестів для іспитів. Складено лексичні мінімуми для елементарного базового і першого сертифікаційного рівнів володіння російською мовою як іноземною [5; 6]. Контроль у формі тестів регламентується певними принципами, до яких увійшли: 1) *принцип науковості*, що передбачає відповідність тестів критеріям надійності та валідності; 2) *принцип ефективності*, що передбачає вибір методики контролю, яка забезпечує повноцінний результат за умови мінімальних витрат, наприклад, часових; 3) *принцип ієрархічної організації матеріалу*, що базується на: а) викладі матеріалу від простого до складного; б) мінімізації, ранжуванні вимог до рівнів володіння мовою; 4) *принцип систематичності й послідовності*, який передбачає послідовну перевірку сформованості мовних, комунікативно-мовленнєвих навичок та вмінь; 5) *принцип об'єктивності*, що пов'язаний із переходом від суб'єктивного оцінювання знань, умінь і навичок до лінгводидактичних вимірів стандартизованими засобами [2: 20–21].

У класичній теорії тестування існує така класифікація тестових завдань: завдання закритої форми (ЗЗФ; рос. мовою: «ЗЗФ»), завдання відкритої форми (ЗВФ; рос. мовою: «ЗОФ»), завдання на встановлення

відповідностей (ЗВВ; рос. мовою: «ЗУС»), завдання на встановлення правильної послідовності (ЗВПП; рос. мовою: «ЗУПП»).

До розробки кожного типу завдань є певні вимоги. Так, вимогами до тестових завдань закритої форми «ЗЗФ» є наступні: 1) у тексті завдання не повинні зустрічатися нечіткі формулювання; 2) основа завдання формулюється коротко, одним реченням; 3) завдання має чітку синтаксичну побудову (не більше одного підрядного речення); 4) до основи надається максимальна кількість слів, але відповіді повинні бути лаконічними; 5) з основи виключаються усі асоціації, що сприяють здогадці; 6) основа завдання не повинна мати слів, що повторюються; 7) відповіді мають бути однаковими за довжиною (до 3-4 слів); 8) місце правильної відповіді повинно обиратися у довільному порядку, тестові завдання мають порядковий номер, а відповідь маркується літерою; 9) відповіді не повинні виходити одна з іншої; 10) відповіді мають бути однаково привабливими; 11) не можна використовувати дистрактори (distractor) з одного завдання як відповідь на інше завдання тесту; 12) кількість відповідей повинна варіюватися від двох до п'яти; 13) під час створення завдань із двома відповідями використовують принцип протиріччя, що виражається в одній із відповідей за допомогою частки «не» або заперечних прийменників; 14) протилежні відповіді конструюються за антонімічним принципом, без заперечення.

Тестові завдання «ЗВФ» спрямовані на доповнення чи вільне формулювання відповіді. Вимоги до завдань відкритої форми збігаються з певними вимогами до «ЗЗФ», хоча мають також і специфічні риси: 1) логічна визначеність змісту завдання пов'язується з його особливою спрямованістю на правильну організацію процесу знаходження відповіді та її продукування; 2) у кожному завданні допускається одне доповнення, місце якого визначається крапками або пропусками, а, якщо наявні декілька пропусків, то вони мають бути наведені у різних місцях завдання; 3) відповідь має знаходитися ближче до кінця основи [4: 51–61].

Тестові завдання «ЗВВ» спрямовані на встановлення відповідності між елементами двох або більше множин (списків, рядів). Вимогами до формулювання завдань на встановлення відповідностей є такі: 1) елементи множини, де потрібно здійснити вибір, знаходяться праворуч; 2) кількість дистракторів множини, що знаходиться

праворуч, має перевищувати кількість елементів множини, що знаходиться ліворуч; 3) необхідно дотримуватися принципу гомогенності (homogen test) [2: 79–81].

У тестових завданнях «ЗВПП» у довільному порядку наведені елементи, пов'язані з певним завданням. Вимогами до створення завдань на встановлення правильної послідовності «ЗВПП» є: 1) перерахування усіх елементів, що підлягають упорядкуванню; 2) формулювання критерію упорядкування; 3) наявність інструкції, що вказує на розташування елементів у послідовності на спеціальному рядку відповіді або на розташування номерів ліворуч від елементів, що перелічені; 4) завдання слід розміщувати на окремій сторінці, що виключає їх змішування із завданнями іншої форми [2: 82–84].

Таким чином, беззаперечними перевагами тестів Європейської системи тестування зокрема з викладання російської мови як іноземної відносно традиційних форм контролю уважаємо такі параметри: одноманітність і прозорість, об'єктивність (екзамен приймають тестор і рейтер; перевіряються усі рівні мовної компетенції – граматика, лексика, читання, аудіювання, мовлення, письмо). Позитивною рисою є також комунікативна спрямованість тесту. Отже, по-перше, тестування є об'єктивним, економічним, надійним та валідним засобом контролю, і, по-друге, проходження тестування у спеціальних сертифікаційних центрах надає можливість іноземцям отримати сертифікат про рівень володіння російською мовою європейського зразка.

Перспективи подальших досліджень. Подальше вивчення Європейської системи тестування та створення нових тестових завдань із російської мови як іноземної, які можуть бути застосовані у практичній роботі викладачів і студентів, бачимо в детальній розробці кожного з вищевказаних типів тестів на рівні володіння російською мовою професійного спрямування, яку опановують іноземні студенти під час навчання у вищих закладах освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – Гос. ком. РФ по высшему образованию : Учебный центр Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов. – М., 1994. – С. 37–38.

2. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования / Т.М. Балыхина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2006. – 240 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кирейцева А.Н. Азбука тестирования. Практическое руководство для преподавателей РКИ / А.Н. Кирейцева. – СПб. : Златоуст, 2013. – 184 с.
5. Красильникова Л.В. Лексический минимум III уровня общего владения русским языком как элемент градуальной серии словарей в системе ТРКИ / [Л.В. Красильникова, Н.П. Андрюшина, И.Н. Афанасьева и др.]. // Русский язык : исторические судьбы и современность : труды и материалы IУ Международного конгресса исследователей русского языка. – М. : МГУ, 2010. – С. 585–586.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение : Рос. гос. система тестирования граждан зарубеж. стран по рус. яз. ; [Н.П. Андрюшина (отв. ред.), Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова и др.]. – 5-е изд., испр., доп. – СПб. : Златоуст, 2011. – 197 с.
7. Михайлова Т.В. Тестування на заняттях з української мови за професійним спрямуванням / Т.В. Михайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – Вип. 20. – С. 105–114.
8. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина [и др.] ; М-во образ. и науки Рос. Федерации. – 3-е изд. – СПб. : Златоуст, 2006. – 174 с. – (Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку).
9. Селіверстова Л.І. Тенденції і перспективи розвитку міжнародної освіти в Україні / Л.І. Селіверстова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 2-4 черв. 2011 року). – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – С. 299–301.
10. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение : Второй вариант / Н.П. Андрюшина [и др.]. Рос. гос. система тестирования граждан зарубеж. стран по рус. яз. – 5-е изд. – СПб. : Златоуст, 2012. – 79 с. ; табл.
11. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина [и др.]. – 2-е изд. – СПб. : Златоуст, 2011 (СПб. : ООО «Береста», 2011). – 149 с. + 1 электрон. опт. диск (CD-R).

12. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины) / Н.И. Ушакова. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.
13. Ушакова Н.І. Про відповідність програм із мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – Вип. 14. – С. 225–235.

УДК 376-054.62:811.161.1'243

ДО ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Кушнір І.М., канд. пед. наук (Харків)

У статті звертається увага на необхідність удосконалення процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів українських ВНЗ на основному і завершальному етапі навчання російської мови у зв'язку із відмінностями російського та українського соціокультурного простору. Пропонується перелік комунікативних тем і відповідних мовленнєвих інтенцій, відібраних з урахуванням означеної специфіки навчання російської мови як іноземної.

Ключові слова: іноземні студенти-нефілологи, комунікативна тема, мовленнєва інтенція, соціокультурна компетентність.

Кушнир И.Н. К проблеме совершенствования процесса формирования социокультурной компетентности иностранных студентов-нефилологов. В статье обращается внимание на необходимость совершенствования процесса формирования социокультурной компетентности иностранных студентов-нефилологов украинских вузов на основном и завершающем этапе обучения русскому языку в связи с отличиями между русским и украинским социокультурным пространством. Предлагается перечень коммуникативных тем и соответствующих речевых интенций, отобранных с учётом указанной специфики обучения русскому языку как иностранному.

© Кушнір І.М., 2015

Ключевые слова: иностранные студенты-нефилологи, коммуникативная тема, речевая интенция, социокультурная компетентность.

Kushnir I. About the Problem of Improving the Process of Sociocultural Competence Formation of Foreign Students-Non-Philologists. The article deals with the necessity of improving the process of sociocultural competence formation of foreign students-non-philologists at the main and advanced stages of teaching the Russian language at Ukrainian institutions. The issue under analysis is based on the differences between Russian and Ukrainian socio-cultural space. The list of communicative topics and appropriate speech intentions, selected with regard for the above-mentioned specifics of teaching Russian as a foreign language, are proposed.

Key words: communicative topic, foreign students-non-philologists, socio-cultural competence, speech intention.

Пошук нових напрямів удосконалення мовної підготовки іноземних студентів нефілологічних спеціальностей обумовлений необхідністю підвищення якості їхньої професійної підготовки, яка безпосередньо залежить від багатьох чинників, зокрема й від уміння здійснювати міжкультурну комунікацію. Теоретичним підґрунтям мовної підготовки виступає сучасна методична концепція навчання іноземної мови, орієнтована, за висловлюванням Ю.І. Пассова, на «розвиток індивідуальності у діалозі культур» (*переклад наш – І. К.*) [7 : 33]. У новій методичній парадигмі одним із базових визнано культурологічний (або лінгвокультурологічний) підхід до викладання іноземних мов, який ґрунтується на дослідженнях, зосереджених на вивченні людини як носія мови та орієнтований на «… соціально-психологічну проблематику, максимальний інтерес до екстралінгвістичних умов і обставин спілкування, до особистості та знань про світ того, хто вивчає іноземну мову …» (*переклад наш – І. К.*) [6 : 242]. У центрі уваги методистів і викладачів російської мови як іноземної, на думку вчених А.Л. Бердичевського, В.В. Воробйова, О.Д. Митрофанової, Ю.І. Пассова, Ю.Є. Прохорова, С.Г. Тер-Мінасової, Т.М. Чернявської та ін., постає білінгвальна, а тому і бікультурна мовна особистість, здатна до адекватної соціокультурної діяльності в умовах іншої мовної та культурної спільноти. Змістовно-структурна модель такої особистості втілює уявлення про результат навчання іноземної мови.

Аналіз робіт методистів-теоретиків та викладачів-практиків у межах лінгвокультурологічного підходу у сучасній лінгводидактиці виявив низку проблем, серед яких виокремлюються такі: чисельність теоретичних розробок різних методичних аспектів перевищує кількість досягнутих методичних рішень; неоднозначність термінологічного апарату ускладнює створення єдиної методологічної системи [6]. Існуюча методична лакуна потребує переводу напряму досліджень із теоретичної площини у практичну і зумовлює **актуальність** статті.

Необхідно підкреслити, що розвиток бікультурної особистості іноземного студента-нефілолога ВНЗ України відбувається під час навчання спілкування в соціокультурній сфері, що передбачає урахування національно-культурних особливостей російського й українського народів та потребує «включення до програми з російської мови українського лінгвокультурологічного аспекту, спрямованого на засвоєння іноземними студентами цінностей української культури та поглиблення діалогу культур» (*переклад наш – І.К.*) [8: 301].

Таким чином, **мета** даної статті полягає у визначенні напряму удосконалення процесу мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів ВНЗ України під час навчання спілкування в соціокультурній сфері.

У сучасній методиці РКІ прийнято вважати, що одним із завдань навчання іноземних студентів нефілологічних спеціальностей є формування соціокультурної компетентності – інтегративної якості мовної особистості тих, хто вивчає іноземну мову, яка дозволяє використовувати знання про особливості соціокультурного контексту цієї мови для подолання перешкод у міжкультурному діалозі [4].

Так, авторами «Концепції мовної освіти іноземців» інтерпретується визначення соціокультурної компетентності відповідно до результату реалізації соціокультурного змістовного складника мовної підготовки іноземців в Україні і зазначається, що вона формується «під час знайомства іноземців з особливостями культури України та мовленнєвої поведінки носіїв мови у різних комунікативних ситуаціях, що передбачає розвиток умінь і навичок використовувати ці знання у процесі спілкування. Культура країни вважається невід'ємним компонентом змісту навчання, оскільки знання лише одиниць мови та способів їх функціонування у мовленні недостатньо для оволодіння мовою як засобом спілкування» [3].

Сучасні дослідники розглядають соціокультурну компетентність як одну із складових професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови (І.А. Закір'янова, Т.М. Колодько, С.О. Шехавцова) або як компонент комунікативної компетентності (В.В. Сафонова, П.В. Сисоєв, А.М. Щукін) тих, хто вивчає іноземну мову. Ми досліджували соціокультурну компетентність як характеристику міжкультурної мовної особистості іноземного студента-нефілолога [4].

Науковці дійшли висновку, що зміст соціокультурної компетентності може бути представлено у вигляді чотирьох складників: а) соціокультурні знання (відомості про країну досліджуваної мови, духовні цінності та культурні традиції, особливості національного менталітету); б) досвід спілкування (вибір прийнятного стилю спілкування, вірне трактування явищ іншомовної культури); в) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури (у т.ч. здатність долати і вирішувати соціокультурні конфлікти під час спілкування); г) володіння способами використання мови (правильне вживання соціально маркованих мовних одиниць у мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливість до подібності та відмінності між рідними й іншомовними соціокультурними явищами) (*переклад наш – І. К.*) [1: 287]. Слід додати, що врахування особливостей соціального контексту навчання російської мови як іноземної вимагає також ознайомлення з особливостями субкультур тих соціальних груп, з якими контактує іноземний студент-нефілолог у навчальному процесі, а також з нормами ввічливості, регістрами спілкування, відображеними у мові.

Перелічені змістові компоненти мають знайти реалізацію у навчальних матеріалах, призначених для формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів українських ВНЗ. Аналіз навчально-методичного забезпечення процесу навчання іноземних студентів російської мови в соціокультурній сфері спілкування показав, що не існує єдиної добірки методичних матеріалів для комплексного формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів, тому що існуючі «досягнення теоретичної та практичної методики створення підручників, на жаль, не можуть перейти межу, за якою студент здатен повноцінно існувати у мовному просторі сучасної України» (*переклад*

наш – І.К.) [10: 181]. Отже, процес формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів потребує удосконалення, спрямованого, у першу чергу, на відбір тем, які відображали б не лише загальнолюдські та російські соціальні й культурні особливості, але й українські також.

Вважаємо, що визначення тематики занять доцільно проводити на основі ситуативно-тематичного принципу, що передбачає таку організацію навчальних матеріалів, яка б відображала специфіку функціонування відібраного мовного матеріалу у життєвих ситуаціях і типових темах. Відповідно до цього принципу процес оволодіння мовою максимально наближається до реальних умов спілкування. Це означає, що для іноземних студентів нефілологічних спеціальностей основного та завершального етапу навчання, які є цільовою аудиторією нашого дослідження, необхідно відбирати теми, що є типовими і важливими в умовах українського соціокультурного простору.

Уважаємо, що частково можемо використовувати типові теми, перелік яких надається у Державному освітньому стандарті Російської Федерації [2], але такий перелік не може повністю задовольнити комунікативні потреби іноземних студентів ВНЗ України, тому що формування їхньої соціокультурної компетентності здійснюється у відмінному від російського соціокультурному просторі, у зв'язку із чим, як зазначалося вище, іноземні студенти мають потребу в отриманні знань про особливості не лише російської, але й української культури. Ці потреби частково задовольняє «Програма з російської мови» [9], створена на кафедрі мовної підготовки ЦМО ХНУ імені В.Н. Каразіна. Але перелік поданих у програмі тем для навчання спілкування в соціокультурній сфері є недостатнім, бо не відображає значної кількості комунікативних ситуацій, у яких може опинитись іноземний студент-нефілолог. Таким чином, з метою удосконалення процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів українських ВНЗ необхідно доповнити та систематизувати тематику практичних занять.

Слід зазначити, що особливості національної культури прийнято розподіляти на три групи: загальнолюдські, країнознавчі та регіональні. Враховуючи комунікативні потреби цільової аудиторії нашого

дослідження, необхідно додати четверту групу: відомості про правила спілкування актуальних соціальних груп (у нашому випадку – викладачі/студенти).

Отже, на основі співставлення комунікативно-когнітивних потреб досліджуваного контингенту, Державного освітнього стандарту Росії та «Програми з російської мови для іноземних студентів-нефілологів» нами було виокремлено теми та інтенції спілкування, актуальні для формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів українських ВНЗ, подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Інтенції спілкування іноземних студентів-нефілологів в особистісно-значущих комунікативних ситуаціях

Коммуникативная тема	Интенции
1. На факультете. В деканате.	1. Приветствие, прощание, обращение, знакомство; просьба, совет, инструкция, побуждение; благодарность.
2. «Университеты Украины».	2. Запрос информации; расспрос о событиях, фактах.
3. Высшее образование Украины.	3. Уточнение правильности понимания информации.
4. Свободное время.	4. Приглашение (разговор по телефону); поздравления и пожелания; сочувствие, соболезнование.
5. Мегаполис.	5. Аргументация собственной точки зрения.
6. Города Украины.	6. Выражение уверенности / неуверенности.
7. Биография учёного.	7. Выражение последовательности изложения информации, фактов, протекания событий.
8. Человек и общество.	8. Выяснение точки зрения собеседника.
9. Мужчина и женщина. Отцы и дети (особенности коммуникативного поведения).	9. Выражение и выяснение морально-этической оценки (одобрение, осуждение).

10. Украинский календарь.	10. Выражение и выяснение эмоциональной оценки (предпочтение, удивление, любопытство, равнодушие, восхищение, расположение/ нерасположение).
11. Национальные праздники страны студента.	11. Выражение и выяснение рациональной оценки информации (сравнивать, оценивать возможность/невозможность).
12. Традиции и обычаи украинского народа.	12. Запрос дополнительной информации, введение дополнительной информации, реакция на уточнение.
13. Традиции и обычаи страны студента.	13. Выражение сравнения фактов.
14. Человек и наука (морально-этические проблемы).	14. Выражение желания сообщить информацию.
15. Украинская наука. Выдающиеся учёные Украины.	15. Выражение желания дополнить высказывание.
16. Человек и природа.	16. Выражение и выяснение рациональной оценки информации (оценивать целесообразность, эффективность).
17. Глобальные проблемы человечества.	17. Выражение и выяснение социально-этической оценки информации (оправдание, защита, обвинение).

Як уже зазначалося, у процесі формування соціокультурної компетентності іноземні студенти мають пізнати не лише особливості культури народу, мова якого вивчається, але й особливості національної комунікативної поведінки та особливості спілкування малих соціальних груп.

У дослідженнях, проведених на засадах культурологічного підходу, виокремлено елементи комунікативної поведінки росіян (Ю.Є. Прохоров, І.О. Стернін, Н.І. Формановська) та українців (Ю.О. Дем'янова, Ю.В. Єловська): загальнокультурні, групові, ситуативні та індивідуальні норми. Оволодіння нормами національної комунікативної поведінки починається із засвоєння правил мовленнєвої

поведінки (мовленнєвого етикету), що визначаються взаємовідносинами комунікантів як на рівні національного колективу носіїв мови, так і малих соціальних груп (*переклад наш – І.К.*) [5]. Особливості загальнонаціональної та соціально-групової комунікативної поведінки засвоюються іноземними студентами на практичних заняттях із російської мови у процесі навчання мовленнєвого спілкування на основі моделювання відібраних мовленнєвих ситуацій та комунікативних зразків, відбір яких доцільно здійснювати відповідно до мовленнєвих інтенцій, актуальних для нашої цільової аудиторії в межах перелічених вище тем (див. табл. 1).

Таким чином, запропонований нами перелік інтенцій спілкування у комунікативно значущих ситуаціях, який було відібрано з урахуванням особливостей не лише російського, але й українського соціокультурного контексту, – це перший крок на шляху вдосконалення процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ України.

Описаний у статті напрям вимагає подальшого дослідження рівнів засвоєння іншомовної культури та комунікативних потреб іноземних студентів-нефілологів. **Метою наших наукових розвідок** на цьому шляху буде дослідження критеріїв відбору мовних та мовленнєвих засобів різних рівнів для реалізації інтенцій спілкування у соціокультурній сфері навчання російської мови іноземних студентів-нефілологів з урахуванням особливостей українського соціокультурного простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Л. Словарь методических терминов / Э.Л. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 334 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / [Т.А. Иванова, Т.И. Попова, К.А. Рогова, Е.Е. Юрков]. – М.–СПб. : Златоуст, 1999. – 40 с.
3. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] / Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М. – Режим доступу : http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ru/concept.php – У надзаг.: Центр міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна.

4. Кушнір І.М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.М. Кушнір. – Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2012. – 23 с.
5. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / [А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов] ; под. ред. проф. А.Л. Бердичевского. – М. : Рус. яз. Курсы, 2011. – 184 с.
6. Митрофанова О.Д. Методическая проблематика культуроведения / О.Д. Митрофанова. // Русский язык и литература во времени и пространстве : сб. науч. статей и докладов. К 45-летию Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина / Сост. В.В. Молчановский. – М., 2011. – С. 240–251.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преп. рус. яз. как иностр. / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2010. – 568 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 260 с.
9. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.-метод. комплекс / Тростинская О.Н., Алексеенко Т.Н., Копылова Е.В. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
10. Тростинская О.Н. Обучение русскому языку иностранных студентов-нефилологов / Тростинская О.Н., Копылова Е.В., Алексеенко Т.Н. // Преподавание русского языка иностранным студентам : теория и практика, традиции и инновации : монография / [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014 – С. 297–341.
11. Ушакова Н.И. Социокультурная составляющая обучения русскому языку иностранных студентов украинских вызов / Н.И. Ушакова, И.Н. Кушнир. // Преподавание русского языка иностранным студентам : теория и практика, традиции и инновации : монография [под ред. Н. И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – С. 167–187.

УДК 811.161.1'243'38:378.147

ФРЕЙМОВИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Лагута Т.М., канд. філол. наук,
Вержанська О.М., канд. філос. наук (Харків)

У статті теоретично обґрунтовано значущість застосування фреймового підходу на заняттях із мовознавства у групах іноземних студентів-філологів. Проаналізовано досвід використання фреймів під час навчання наукового мовлення. Створено й застосовано понад 20 фреймів до основних понять лінгвістики. Обґрунтовано необхідність подальшої розробки фреймів і включення їх до курсу «Вступ до мовознавства» для іноземних студентів-початківців.

Ключові слова: іноземний студент-філолог, мовознавство, наукове мовлення, фрейм, фреймове подання знань.

Лагута Т.Н., Вержанская О.Н. Фреймовый подход к обучению иностранных студентов-филологов. В статье теоретически обоснована значимость применения фреймового подхода на занятиях по языкознанию в группах иностранных студентов-филологов. Проанализирован опыт использования фреймов при обучении научной речи. Созданы и применены более 20 фреймов к основным понятиям лингвистики. Обоснована необходимость дальнейшей разработки фреймов и включения их в курс «Введение в языкознание» для иностранных студентов начального этапа обучения.

Ключевые слова: иностранный студент-филолог, научная речь, фрейм, фреймовое представление знаний, языкознание.

Laguta T.M., Verzhanska O.M. Frame Approach to Teaching Foreign Students-Philologists. The importance of using a frame approach at linguistics classes in groups of foreign students-philologists has been proved theoretically in the article. The experience of using frames while teaching scientific speech has been analyzed. More than 20 frames to the basic concepts of linguistics have been created and implemented. The necessity of further development of the frames and their inclusion in the course "Introduction to Linguistics" for foreign students at the initial stage of training has been proved.

Key words: foreign student-philologist, frame, frame representation of knowledge, linguistics, scientific speech.

© Лагута Т.М., Вержанська О.М., 2015

Курс «Вступ до мовознавства» посідає особливе місце в системі дисциплін, що вивчають іноземні студенти-філологи на підготовчому факультеті у ВНЗ. Значення цього курсу обумовлене тим, що він подає студентам відомості принципової важливості, на яких будується подальше вивчення ними будь-якої мовної дисципліни. Цей курс забезпечує майбутнього філолога знанням основних положень мовознавства, розумінням головних категорій і понять лінгвістичного дослідження, сприяє розвитку вмінь і початкових навичок спостереження та самостійного аналізу мовного матеріалу. Крім лінгвістичної освіти, що здобуває студент-філолог під час вивчення курсу «Вступ до мовознавства», до кінця навчання на підготовчому факультеті іноземний студент має оволодіти необхідним рівнем професійного мовлення: розуміти наукові тексти, виділяти головну інформацію, будувати власні висловлювання згідно з нормами фахового мовлення. На нашу думку, досягненню зазначених результатів може сприяти використання фреймів під час вивчення будь-якої дисципліни, зокрема під час вивчення курсу «Вступ до мовознавства».

Об'єктом нашого дослідження є *фрейми*, що ми розробили й використовували під час вивчення іноземними студентами-філологами курсу «Вступ до мовознавства» (22 теми, автори – Селіверстова Л.І., Лагута Т.М.), а також навчання студентів фахового мовлення російської мови. **Мета роботи** полягає в характеристиці *фрейма*, у теоретичному уточненні цього поняття, оскільки, незважаючи на пильну увагу й зацікавлення науковців *фреймом*, активне використання цього терміна в лінгвістичних дослідженнях, слід визнати, що поняття *фрейм* ще не має повного й однозначного тлумачення. Визначення, що існують на сьогодні, не охоплюють усіх ознак, аспектів цього явища. У сучасній лінгвістиці також відсутня чітка методика вивчення *фрейма*. Свідченням цього є низка питань, що по-різному, неоднозначно розглядаються дослідниками. У працях [1; 2; 4–6], де науковці оперують поняттям *фрейм* об'єктом дослідження стають різноманітні мовні явища: вчені аналізують фрейм, утворений лексичними одиницями, згрупованими за понятійною єдністю; з метою створення системних словників, що відображають мовну реалізацію концептуальної моделі терміносистеми, досліджують термінологію; особливу увагу

приділяють вивченню ролі фрейма під час комунікації; фреймовий підхід застосовується до перекладу, що виражається у спробах описати реальні розумові операції в мозку перекладача під час перекладу тощо.

Актуальність запропонованого дослідження зумовлена пошуком ефективних шляхів підвищення рівня фахових знань, професійної мовленнєвої культури, а також розвитку навичок науково-дослідницької діяльності іноземних студентів-філологів під час вивчення курсу «Вступ до мовознавства».

Огляд теоретичної літератури з вивчення *фрейма* [1; 2; 4–6] дозволив з'ясувати, що в когнітивній лінгвістиці існує два підходи до цього поняття: фрейм як структура знання і фрейм як структура подання знання. З одного боку, фрейм розглядають як частину когнітивної системи людини, з іншого боку – фрейм є засобом, інструментом подання когнітивної структури [4: 76].

У буквальному перекладі з англійської мови *фрейм* означає *рамка, каркас.*

Термін *фрейм* має різні визначення, оскільки ним послуговуються різні науки. *Фрейм* у соціальних і гуманітарних науках (у соціології, психології, кібернетиці, лінгвістиці та ін.) – це стійка структура, когнітивне утворення, схема репрезентації. Це смислова рамка, яку використовує людина для розуміння чогось і дій у межах цього розуміння; це модель абстрактного образу, мінімально можливий опис сутності певного об'єкта, явища, події, ситуації, процесу [1; 2; 4–6].

Фреймовий підхід – це спосіб організації уявлень, що зберігаються в пам'яті. У педагогіці фахівці розуміють такий підхід як упорядкування структури навчального матеріалу.

Засновником фреймової гіпотези вважають американського науковця Марвіна Мінського (70-ті роки XX ст.), який вивчав проблеми штучного інтелекту й моделював на комп'ютері різні здібності людини. Фреймом він назвав початкове уявлення, попереднє знання людини про предмет. Фреймовий підхід можна застосувати й до організації навчальної інформації. Так, студент володіє певними уявленнями, знаннями про будь-яке поняття, об'єкт і, за потреби, може дістати ці знання з глибин своєї пам'яті. Процес розуміння завжди супроводжується «згортанням», тобто інформація потрапляє до пам'яті у «згорнутому» вигляді, забезпечуючи економне розміщення

бази знань у свідомості. У цьому й полягає сутність фреймової організації знань. Принцип фреймового подання відомостей сприяє засвоєнню великих обсягів інформації за той самий, раніше визначений, термін навчання завдяки смисловій компресії, або стиску, навчальних знань. Сутність фреймового підходу полягає в одночасному «згортанні» інформації та її мовному вираженні. Завдяки фреймовому структуруванню нова інформація складається у схеми-опори, моделі, таблиці, а презентація знань у згорнутому вигляді підвищує ефективність, швидкість засвоєння, розуміння та запам'ятовування нової інформації. Фреймова модель подання знань становить психологічну модель пам'яті людини. Вона ґрунтується на положенні про сприйняття дійсності через зіставлення наявних у пам'яті фреймів, кожен із яких пов'язаний з конкретним концептуальним об'єктом у пам'яті й інформацією зі світу дійсності.

Поняття *фрейма* часто застосовують у сучасній зарубіжній психології та аналітичній філософії. Психологи й філософи розглядають його як унікальний конструкт, що дозволяє виявити тісні змістові міждисциплінарні зв'язки між науками, пов'язаними з дослідженнями психологічних і мовних особливостей сприйняття й породження мовлення, зберіганням інформації. Ж.В. Ніконова розглядає *фрейм* як унікальну структуру репрезентації досвідного когнітивного знання людини, що поєднує сферу когнітивного й мовного під час мовленнєвої діяльності. Вихідною точкою в цьому випадку є той факт, що, на відміну від інших типів когнітивних одиниць (наприклад, поняття, образу тощо), *фрейм* становить смисловий каркас майбутнього висловлювання (*переклад наш – Т.Л., О.В.*) [6: 224]. Отже, будь-яке поняття, що є результатом розумової діяльності, можна подати у вигляді фрейма, і навпаки, зворотний процес спостерігається у випадку декодування мовлення, коли фреймова структура розгортається у відповідні образи й поняття. Стосовно освітнього процесу *фрейм* розглядають як періодично повторювану навчальну інформацію, подану у вигляді схеми, таблиці, алгоритму, структури, тобто у зручній для образного сприйняття студентів формі [6: 226]. Цей каркас можна застосувати до подальших тем, розділів. Науковці зауважують, що в механізмі розумової діяльності під час навчання із застосуванням фреймів слід ураховувати такі моменти: у довготривалій пам'яті людини зберігається великий набір систем

фреймів, які людина використовує, наприклад, у розпізнаванні зорових образів; під час зустрічі з новою ситуацією в пам'яті активізується такий фрейм (або система), що найбільше відповідає гіпотезі про цей об'єкт, що й забезпечує велику швидкість його розпізнавання й осмислення; коли не вдається знайти необхідний фрейм, то «відбувається пристосування найкращого виявлення фреймів до реальної картини, і він запам'ятовується для подальших застосувань» (*переклад наш – Т.Л., О.В.*) [2: 53].

Отже, як зауважують дослідники, *фреймам* для подання знань властиві такі ознаки: стереотипність, повторюваність, наявність рамки (межі), можливість візуалізації, ключові слова, універсальність, скелетна форма (каркас «із порожніми вікнами»), асоціативні зв'язки, фіксація аналогій, узагальнень, правил і принципів. Фрейми містять узагальнені знання, тому їхня кількість вираховується одиницями, вони легко розміщуються в довготривалій пам'яті [2: 158].

Фреймові схеми належать до засобів навчання, що виконують функції кодування, заміщення, моделювання, предметного співвіднесення інформації.

Процес «згортання» інформації вимагає високого рівня розуміння тексту, а також володіння способами подання стиснутої інформації у вигляді фреймових моделей і схем. Починаючи тлумачити текст, студент активізує певну контурну схему, у якій багато позицій (науковці називають їх «слоти»); пізніші епізоди тексту заповнюють ці прогалини. Наприклад, під час вивчення теми *«Что изучает фонетика?»* (приклади наведені з курсу «Вступ до мовознавства» для іноземних студентів-філологів; матеріали курсу створені авторами Селіверстовою Л.І., Лагутою Т.М.) після ознайомлення з лексикою та текстом, поданими під час заняття, ми запропонували студентам заповнити фрейм, що розкриває поняття *фонетики*, зокрема об'єкта її вивчення. У фреймі було подано різні мовні одиниці. Фонетичні одиниці слід було позначити знаком + (*плюс*), а решту – знаком – (*мінус*). Головну інформацію з прочитаного тексту можна подати для студентів у вигляді матриці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Фонетика изучает

1. Буквы	–
2. Звуки	+
3. Фонемы	+
4. Слова	–
5. Слоги	+
6. Ударение	+
7. Предложение	–
8. Интонация	+
9. Пауза	+
10. Лексика	–
11. Части речи	–
12. Части слова	–

Під час вивчення теми *«Синтаксические функции слов»* можна запропонувати студентам таблицю з порожніми стовпчиками, куди після прочитання тексту вони послідовно записують потрібну інформацію, дописуючи, наприклад, питання до членів речення, способи їх вираження тощо. Наприклад, фрейм про члени речення може виглядати так:

Таблиця 2

Признаки → Функция ↓	Главный/ второстепенный	Грамматически зависимый/ независимый	Значение	Вопросы	Способ выражения
1. Подлежащее	главный	независимый	предмет, лицо	Кто? Что?	Существительное, местоимение, числительное, инфинитив
2. Сказуемое					
3. Дополнение					
4. Определение					
5. Обстоятельство					

Межі фрейма рухомі. Він може приховувати частину інформації або інформація може не повною мірою заповнювати фрейм. Фрейм можна доповнити конкретними мовними прикладами чи заповнити порожні слоти з опорою на мовний матеріал. Можна застосувати ще й такий різновид фрейма, як текст із неповною або неправильною інформацією. Наприклад, «Глагол – это служебная часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы *кто? что делать? как?*» У цьому випадку слова – це слоти, частина з яких потребує заміни. Під час поновлення цього фрейма доцільним є звернення до конкретного мовного матеріалу, наведення практичних прикладів.

Зауважимо, що під час використання фреймів на заняттях викладач має чітко розуміти, які навчальні завдання він має на меті розв'язати за допомогою цього фрейма; які засоби допоможуть це зробити. Також важливо забезпечити мінімізацію наведеної інформації. Зазначимо, що фрейм може містити інформацію недостатню чи надлишкову, аби студенти займалися «розумовою гімнастикою». Серед переваг використання фреймів можна назвати такі: ефективне засвоєння навчального матеріалу, оптимальна організація самостійного отримання нового знання студентами; фреймове подання теоретичного знання пов'язане з його практичним застосуванням; фрейм допомагає студентові швидше засвоювати курс без механічного завчання.

Висновки. Ми дійшли висновку, що принцип фреймового подання знань доцільно використовувати під час вивчення базових понять і явищ лінгвістики у групах іноземних студентів-філологів. Застосований підхід дозволяє акцентувати увагу студентів на вивченні нових понять і знань, представлених у певний спосіб. Як наслідок, збільшився обсяг отриманих знань без збільшення навчального часу.

Працюючи з фреймами, студенти виконують роботу логічного, аналітичного, пошукового, дослідницького характеру; здобувають навички професійного спілкування, дослідницької діяльності, вміння аналізувати здобуту інформацію, вміння узагальнення, вміння робити логічні висновки тощо.

Застосування фреймів на заняттях з іноземними студентами-філологами дозволяє ефективно засвоювати навчальний матеріал, за обмежений термін сформувати базисний понятєвий апарат,

розвивати вміння розуміти фахове мовлення й будувати власні висловлювання відповідно до наукових норм, формувати системне мислення. Результати упровадження запропонованої методики доводять, що навчання з опорою на фрейм забезпечує формування комунікативних умінь, знань, досвіду науково-дослідницької діяльності, посилює ефективність навчання, оскільки стимулює мотивацію та підтримує зацікавлення студентів.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо в удосконаленні принципів розробки й використання фреймів, а також у створенні методичних матеріалів, навчального посібника з курсу «Вступ до мовознавства» (із залученням розроблених фреймів) для іноземних студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова / Н.Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 25–36.
2. Гурина Р.В. Фреймовое представление знаний / Р.В. Гурина, Е.Е. Соколова. – М. : НИИ Школьных технологий, 2005. – 176 с.
3. Климанова Л.Ф. Русский язык / Л.Ф. Климанова. – М. : Просвещение, 2012. – 125 с.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М. : Просвещение, 1997. – 152 с.
5. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах / М.В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53–64.
6. Никонова Ж.В. Основные этапы фреймового анализа речевых актов / Ж.В. Никонова // Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 6. – С. 224–228.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение : учебник для вузов / А.А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 536 с.

УДК 378. 147. 111: 811. 161. 2

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Лисак Л.К., канд. філол. наук (Краматорськ)

У статті аналізуються особливості формування комунікативних якостей майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу в процесі вивчення української мови (за професійним спрямуванням). Акцентується увага на тому, що оволодіння комунікативними якостями культури мовленнєвого спілкування поєднується із розвитком загальномовленнєвих і загальнонавчальних умінь, що базуються на засвоєнні комунікативного, лінгвістичного і краєзнавчого аспектів.

Ключові слова: компетентнісний підхід; комунікативні якості; комунікативний, лінгвістичний і краєзнавчий аспекти.

Лысак Л.К. Компетентностный подход в формировании коммуникативных качеств будущих специалистов технических вузов. В статье анализируются особенности формирования коммуникативных качеств будущих специалистов на основе компетентностного подхода в процессе изучения украинского языка (по профессиональному направлению). Акцентируется внимание на том, что овладение коммуникативными качествами культуры речевого общения сочетается с развитием общеречевых и общеучебных умений, основанных на освоении коммуникативного, лингвистического и краеведческого аспектов.

Ключевые слова: компетентностный поход; коммуникативные качества; коммуникативный, лингвистический и краеведческий аспекты.

Lysak L.K. Competence Approach to the Formation of Future Specialists' Communicative Skills in Non-linguistic Educational Institutions. The article analyzes the peculiarities of future specialists' communicative skills formation on the basis of a competence approach in the process of learning the Ukrainian language (for professional purposes). The author focuses attention on the fact that mastering communicative skills of speech communication culture is combined with the development of the all-speech and all-educational abilities based on learning communicative, linguistic and local history aspects.

Key words: competence approach, communicative, communicative skills, linguistic and local history aspects.

© Лисак Л.К., 2015

Головне завдання сучасної вищої освіти – формування особистості спеціаліста, спроможного до активної професійної діяльності в соціумі. Виникає необхідність нової якості освіти, що забезпечить розвиток у особистості життєво важливих компетенцій, що ґрунтуються на фундаментальних знаннях, готовності до комунікацій та командної роботи.

Більшість педагогів-новаторів стверджують, що модель конкурентоспроможного випускника ВНЗ XXI століття має будуватись на компетентнісному підході.

Застосування компетентнісного підходу у системі вищої освіти є основою розвідок низки наукових праць багатьох авторів (В. Болотов, В. Серіков, Т. Добутько, І. Зимня, О. Пометун, В. Мирошниченко, А. Федчиняк та ін.).

Теоретики педагогіки розуміють компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових, загальногалузевих і предметних компетенцій особистості.

Вітчизняні дослідники визначають вісім ключових компетенцій, чільне місце серед яких посідає комунікативна компетенція [4: 49].

Розвитку комунікативної компетентності студентів присвятили свої праці такі науковці: Ф. Буслаєв, О. Потебня, Ф. Бацевич, Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богуш, О. Божович, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко та ін. Разом із тим варто зазначити, що компетентнісний аспект формування комунікативних якостей майбутніх фахівців технічних ВНЗ східної частини України недостатньо вивчений у вітчизняній лінгводидактиці, що визначає **актуальність** нашого дослідження.

Мета розвідки – визначити особливості методики формування комунікативних якостей майбутніх фахівців ВТНЗ на основі компетентнісного підходу у процесі вивчення української мови (за професійним спрямуванням).

Компетентнісний підхід, як зазначає Л. Овсієнко, зміщує акценти з процесу накопичення конкретно визначених знань, умінь і навичок студентів у площину формування й розвитку в них здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних життєвих ситуаціях. Вища школа формує у випускника високу готовність до успішної діяльності в реальному житті [6: 41].

Основними категоріями компетентністного підходу є «компетенція» і «компетентність». У словнику іншомовних слів

ці поняття трактуються так:

Компетентність – 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією.

Компетенція – 1) коло повноважень певної установи або посадової особи; 2) коло питань, в яких особа добре поінформована, має знання, досвід, що дає їй змогу фахово розв'язувати проблеми [8].

Компетентність – це здатність людини реалізовувати на практиці свою компетенцію. Важливим компонентом компетенції є досвід – інтеграція в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язування завдань [3].

Використання компетентнісного підходу є доцільним у методиці навчання української мови, бо він є своєрідним орієнтиром, який спрямовує професійну діяльність викладача на досягнення головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості [7].

Вивчення мови відповідно до компетентнісного підходу, на наш погляд, виражається у формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців, основними складовими якої є:

- комунікативні навички;
- комунікативні знання;
- комунікативні вміння.

Завдання навчання комунікативних якостей професійного мовлення вбачаємо в розвитку і формуванні особистісних, мовленнєвих та комунікативних компетенцій.

Особистісні мовні компетенції – це внутрішня потреба вивчати унормовану українську мову, мовленнєві компетенції – навички красномовства, комунікативні компетенції – уміння доцільно використовувати засоби рідної мови у фаховому спілкуванні.

У працях українських мовознавців (М. Жовтобрюх, М. Сулима, Л. Мацько, М. Пентилюк, Н. Бабич та ін.) виділяються такі комунікативні якості культури мовлення: правильність, точність, логічність, послідовність, чистота, зрозумілість, ясність, естетичність, різноманітність, доречність, достатність, емоційність, виразність, багатство, змістовність, нормативність тощо.

Комунікативні якості мовлення майбутнього фахівця технічної сфери – це сукупність якостей, якими необхідно оволодіти і які дозволяють впливати на співрозмовників у різних ситуаціях з урахуванням мети і завдань професійного спілкування.

Компетентнісний підхід вимагає системного формування комплексу комунікативних якостей студентів.

Виходячи з того, що основним завданням компетентнісного підходу є гармонійний розвиток майбутнього фахівця, оволодіння комунікативними якостями культури мовленнєвого спілкування поєднується, на нашу думку, із розвитком загальномовленнєвих і загальнонавчальних умінь, що базуються на комунікативному, лінгвістичному і краєзнавчому аспектах.

Комунікативний аспект зорієнтований на розвиток усного і писемного мовлення студентів, уміння слухати і розуміти почуте, будувати монологи, брати участь у діалогах, тому технологію навчання вбачаємо у встановленні рівноправних партнерських стосунків між викладачем та студентом, організації продуктивної співпраці тих, хто навчає і хто навчається, формуванні мовленнєвої культури майбутніх фахівців у процесі спілкування – керівник – підлеглий, підлеглий – керівник, співробітник – співробітник, робітник – клієнт тощо. Для цього викладач має сам оволодіти новим мисленням, відповідним чином сприймаючи зміст матеріалу, вибирати й застосовувати саме ті методи й прийоми навчання, які сприятимуть розвиткові загальномовленнєвих умінь. Вважаємо, що використання викладачем мови прийомів і методів критичного мислення допоможе розкрити творчий потенціал студентів, навчить їх самостійно і критично мислити. Серед технологій, які допомагають відшліфувати якості професійного мовлення, можна назвати такі: асоціації, мозковий штурм, робота в групах, читання з маркуванням, читання з передбаченням, читання із зупинками, «тонкі» й «товсті» запитання, «кутки» тощо.

Лінгвістичний аспект формує орфоепічні, лексичні, граматичні і правописні уміння й навички. Найефективнішими у формуванні нормативності фахового мовлення, на наш погляд, є система мовних навчально-тренувальних вправ. Адже мовна вправа є багаторазовим, свідомим повторенням розумових та практичних дій з метою формування, закріплення й удосконалення необхідних навичок і умінь. Оволодіння навичками правильного мовлення неможливе без знань фонетики, лексикології, граматики, тому необхідними є тренувальні вправи, які допоможуть сформувати навички правильної вимови, нормативності наголошування окремих слів і груп слів, засвоєння слів

із подвійним наголосом. Опанування культури професійного мовлення неможливе без шліфування чистоти, точності, логічності мовлення. Для досягнення цих завдань слід використовувати вправи, які допоможуть студентам оволодіти правильною вимовою.

Краєзнавчий аспект – це не лише невід'ємна ланка у підготовці національно свідомих патріотів України, духовно і морально багатих людей, а й міцне підґрунтя для оволодіння комунікативними якостями фахового мовлення. На жаль, курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» передбачає вивчення лише наукового й офіційно-ділового стилів мовлення, що звужує сферу опанування української літературної мови як цілісного явища. Літературна мова характеризується складною багаторівневою взаємодією мовних елементів, різноманітністю функцій, виконуваних у соціумі, багатством і досконалістю стилів мовлення, які потребують уважного розгляду лише в тісному зв'язку та взаємодії. Обмеженість навчальних текстів офіційно-діловим та науковим стилем сприяє формуванню у студентів штучного книжного мовлення, що являє собою «знекровлену» систему мовних знаків, неспроможних передати палітру людських відносин, у тому числі й професійних. Враховуючи те, що курс української мови має фахове спрямування, доцільно краєзнавчий матеріал використовувати на кожному практичному занятті як дидактичний відповідно до теми, що вивчається, витрачаючи на таку роботу 5-7 хвилин. Наприклад, для розвитку якостей усного монологічного мовлення студентам можна запропонувати підготувати презентацію майбутнього фаху. Обов'язкова умова презентації – невеличкі розповіді про провідних фахівців рідного краю, які є не тільки відомими у технічній чи економічній галузі, а й обдарованими творчо – пишуть вірші, прозові твори. Використання краєзнавчого матеріалу в навчальному процесі сприяє розвитку творчого мислення студентів, формує мотивацію до опанування комунікативних якостей мовлення.

Культура мовлення суспільства – це один із найяскравіших показників стану його моральності, духовності та загальної культури. Тому особливу увагу потрібно приділяти формуванню якості мовленнєвої культури студентів як на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», так і в позааудиторний час. Позааудиторні виховні заходи – літературно-музичні вечори, зустрічі

з відомими людьми, інтелектуальні ігри тощо – допоможуть студентам оцінити свою мовленнєву культуру та інших, оволодіти нормами мовленнєвого етикету, виробити звички та навички культурної поведінки під час спілкування.

Отже, системність використання комунікативного, лінгвістичного і краєзнавчого аспектів у викладанні української мови (за професійним спрямуванням) сприяє розвитку у майбутніх фахівців творчого й аналітичного мислення, формує навички самостійності у вирішенні професійних проблем, а головне – створює мотивацію до оволодіння комунікативними якостями культури мовленнєвого спілкування.

Компетентнісний підхід формує компетентного фахівця, здатного реалізувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної діяльності у професійній сфері.

Можна констатувати, що компетентнісний підхід до навчання української мови (за професійним спрямуванням) є одним із засобів розвитку та вдосконалення комунікативної якостей фахового мовлення випускників вищих технічних навчальних закладів.

Результати дослідження є підґрунтям для подальшої розробки підходів до розв'язання окресленої проблеми. **Перспективи** подальших досліджень убачаємо в розробці методики формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців у процесі вивчення української мови (за професійним спрямуванням).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ / В. Бедь, М. Артемова // Український науковий журнал «Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації». – № 5. – 2011. – С. 43.
2. Березюк О. Розвивальний аспект формування професійної компетентності майбутніх судноводів / Березюк О., Кара В., Савченко В. // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 53–59.
3. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених / Л. Мамчур // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 2. – С. 8–12.

6. Овсієнко Л. Особливості поетапного навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу / Л. Овсієнко // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 3 (113). – С. 41–46
7. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–5.
8. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт, О.І. Скопненко, Г.М. Сюта, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

УДК 811.161.2'243'342:378.018.43

ДИСТАНЦІЙНИЙ СУПРОВІДНИЙ КУРС ФОНЕТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ

Мірошниченко Ю.М. (Харків)

У статті проаналізовано можливості використання дистанційного навчання мови як іноземної взагалі та фонетики української мови зокрема. Акцентовано увагу на особливостях дистанційної освіти порівняно із традиційним навчанням. Запропоновано створити дистанційний курс фонетики української мови, що поєднає засади супровідного та коригувального фонетичного курсів для подальшого використання на основному етапі навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційний курс, супровідний курс фонетики.

Мирошниченко Ю. М. Дистанционный сопроводительный курс фонетики украинского языка для иностранных студентов основного этапа обучения. В статье проанализированы возможности использования дистанционного обучения языку как иностранному вообще и фонетике украинского языка в частности. Акцентировано внимание на особенностях дистанционного образования по сравнению с традиционным обучением. Предложено создать дистанционный курс фонетики украинского языка, который соединит принципы сопроводительного и корректировочного фонетических курсов для дальнейшего использования на основном этапе обучения.

© Мірошниченко Ю.М., 2015

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционный курс, сопроводительный курс фонетики.

Miroshnychenko Y. M. Distance Accompanying Course in the Ukrainian Language Phonetics for Foreign Students at the Main Stage of Training. The article analyzes the possibility of using distance learning/teaching language as a foreign one in general and the Ukrainian language phonetics in particular. The author focuses on the peculiarities of distance education in comparison with a traditional process of learning/teaching. It has been proposed to create a distance learning/teaching course in the Ukrainian language phonetics which will connect the principles of accompanying and correction phonetic courses for further use at the main stage of training.

Key words: accompanying course in phonetics, distance course, distance learning/teaching.

Українська мова є виразником і хранителем ментальності українського народу, його духовної культури. Порівняно з іншими мовами світу, українська вирізняється багатством лексики, фразеології, звукової й граматичної систем тощо. Але найбільше захоплює її милозвучність, її фонетичний лад. Усне мовлення є основною формою існування мов, кожна з яких має свою неповторну звукову систему, що й становить значні труднощі під час вивчення іноземної мови.

Фонетику справедливо вважають фундаментом курсу української мови для іноземців, оскільки неможливо зрозуміти ні закони писемної форми мови, ні орфографічні норми, не засвоївши фонетичних особливостей українського мовлення.

Науково-теоретичні та організаційно-методичні питання навчання фонетики мови як іноземної були розглянуті в роботах О. Антонів, О. Бондаревої, І. Довгий, Т. Донченко, І. Кочана, М. Смульсон, Б. Сокола, М. Шутової. Аналіз науково-педагогічної літератури [3; 7; 10] свідчить, що за останні десятиліття межі дослідження використання інформаційних технологій у процесі навчання мови як іноземної значно розширилися. Проте проблеми організації дистанційної форми навчання фонетики української мови не знайшли належного відображення у сучасних психолого-педагогічних і методичних розвідках, що й визначає **актуальність** нашого дослідження.

Отже, **метою** даної статті є вивчення і систематизація завдань навчання фонетики і можливостей використання засобів дистанційного навчання на основному етапі мовної підготовки іноземних студентів.

Оскільки першою проблемою, яка постане перед іноземцями, є саме українська вимова, то насамперед слід звернути їхню увагу на фонетичні особливості української мови, до яких, за думкою науковців, належать такі:

1. В українській мові є 32 приголосні фонеми, які розрізняються за способом творення (зімкнені, щілинні та африкати), за місцем творення (губні (губно-губні, губно-зубні), язикові (передньоязикові, середньоязикові, задньоязикові), гортанні), за участю голосу й шуму (сонорні, шумні: дзвінкі, глухі) і 6 голосних, що поділяються за рівнем піднесення язика та рядом.

2. Голосні та приголосні фонеми можуть стояти у сильній чи слабкій позиції. Слабка позиція може реалізувати комбінаторний (*верхівка – [ви^{е}рх'і́вка]*), позиційний (*високий – [**ви**^{е}со́кий]*) чи факультативний (*фонтан – [**хв**онта́н]*) вияв фонеми [11: 26].

3. Українській мові притаманна милозвучність (*відняти – відібрати – одібрати; Василь і Петро – Петро й Василь; із сиром – зі мною*) [11: 126].

4. Українська мова уникає збігу голосних *(вона йде, він іде)* та важкого для вимови збігу приголосних *(запорі**зьк**ий, ради**сн**ий, роз**і**брати)*.

5. Складна система наголошування. Наголос в українській мові вільний і рухомий, тобто може падати на будь-який склад і під час змінювання слова пересуватися (*голова́ – голови́ – го́лови – голі́в, каза́ти – ка́жеш – кажу́*).

6. Вживання м'якого знака та апострофа (*молодь, іноземець, здоров'я, рум'яний*).

7. Особливості української інтонації (фразового наголосу, пауз, мелодики, тембру й темпу мовлення) [11: 137].

Саме зазначені особливості мають сформувати когнітивну базу навчання української мови як іноземної. Вивчення фонетичного складу мови відбувається протягом усього періоду навчання іноземних студентів: розпочинається на початковому етапі і завершується на основному. Початковим етапом уважають цикл або період навчання,

який забезпечує досягнення кінцевої мети навчання на елементарному рівні, такої, як можливість спілкування в обмеженому колі тем та ситуацій *(переклад наш – Ю.М.)* [1: 158]. На початковому етапі фонетичний матеріал організовано у два концентри: 1) вступний фонетичний курс (ВФК), 2) супровідний курс фонетики. Так, завдання вступного фонетичного курсу полягає у формуванні слухо-вимовних навичок у студентів та водночас отриманні ними знань про основні риси фонетичної системи. Протягом ВФК студенти мають засвоїти звуки та розрізняти їх на слух, вимовляти звуки, правильно чути та вживати наголос, навчитися відтворювати інтонаційні конструкції. Навчання лексики та граматики на цьому етапі підпорядковано головній меті – роботі над вимовою. Водночас супровідний курс фонетики, за «Новим словником методичних термінів», – це курс оволодіння слухо-вимовними навичками іноземної мови, який не виділяється в окремий аспект навчання й проводиться паралельно з оволодінням видами мовленнєвої діяльності та лексико-граматичним матеріалом. Завданням супровідного фонетичного курсу є вдосконалення та автоматизація слухо-вимовних навичок [1: 285].

Ефективність навчання фонетики на початковому етапі визначається низкою факторів: логікою побудови навчального курсу, методичним забезпеченням, кількістю занять, індивідуалізацією навчання тощо. У багатьох випадках у цей час виникають труднощі, які можуть бути викликані коротким терміном навчання, що не дозволяє студентам повною мірою засвоїти матеріал і негативно впливає на формування слуховимовних навичок; специфічним полінаціональним складом груп, що унеможливлює використання принципів співставлення фонетичних систем іноземної мови та рідної мови студента; особливостями наповнюваності груп протягом навчального семестру [5: 58]. Таким чином, навчання на основному етапі (І курсі ВНЗ) розпочинають студенти, які не володіють фонетикою української мови на належному рівні.

Теоретично головна мета навчання фонетики на основному етапі полягає у подоланні акценту та вдосконаленні слухо-вимовних навичок, доведенні їх до вміння використання в будь-яких мовленнєвих ситуаціях. М. Шутова зазначає, що «студент має подолати інтерферуючий вплив рідної мови; перейти від фонологічності до фонетичності, від статичного засвоєння артикуляції в окремих позиціях

до оволодіння артикуляційною динамікою потоку мовлення; засвоїти ритміко-інтонаційну систему, оволодіти закономірностями синтагматичного членування тексту» *(переклад наш – Ю.М.)* [13: 9]. Практично ж викладач змушений відпрацьовувати матеріал початкового етапу навчання, для чого на основному етапі не заплановано навчального часу. Вирішення окреслених проблем бачимо в інтенсифікації навчального процесу, зокрема, використанні можливостей дистанційного навчання.

Під дистанційним навчанням (ДН) розуміють індивідуалізований процес передавання і засвоєння знань, умінь і навичок, що відбувається в умовах опосередкованого спілкування викладачів зі студентами шляхом використання телекомунікаційного зв'язку та методології самостійної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, що представлений в електронному вигляді [6]. Технологія дистанційної освіти (ДО) базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні програми та сучасні телекомунікації з метою надання навчального матеріалу у режимі реального часу. Хоча дистанційне навчання з'явилося в українському освітньому просторі близько десяти років тому й на сьогодні вже має певний нормативно-правовий статус, що закріплений законами та законодавчими актами [6], фактично в Україні розвиток системи дистанційної освіти знаходиться на початковій стадії запровадження. Використання ДО здійснюється переважно у складі традиційної освіти. Особливостями дистанційної форми навчання порівняно з традиційною дослідники вважають [2; 5]:

- Гнучкість. Студенти, які навчаються за дистанційною формою навчання, як правило, не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій та семінарів, а працюють у зручний для себе час у зручному місці та в зручному темпі.
- Модульність (або модульний виклад навчального матеріалу).
- Паралельність. Можна поєднувати основну професійну діяльність із навчанням.
- Масовість. Кількість студентів дистанційної форми навчання не є обмеженою. Вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації (електронні бібліотеки, бази даних), а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем через засоби зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій.

- Рентабельність. Середня оцінка зарубіжних і українських освітніх систем ДН засвідчує, що вартість їх приблизно на 50% дешевша, в основному завдяки ефективнішому використанню наявних навчальних площ і технічних засобів інформаційних технологій, а також більш сконцентрованому змісту навчальних матеріалів та орієнтованості технологій ДН на значну кількість студентів.
- Статус науково-педагогічного працівника. Викладач виконує такі функції, як координація навчального процесу, корекція курсу, що вивчається, консультування, керівництво навчальними проектами і т. д. ДО принципово відрізняється від традиційної форми навчання іншим підходом до взаємодії учня з учителем. Викладач стає учасником інтерактивного курсу, при цьому залишаючись керівником процесу. Викладач стає тьютором, тобто ключовою фігурою в ДН, що відповідає за проведення занять зі студентами, особою, що веде індивідуальні або групові заняття із учнями, студентами [9].
- Статус студента. Точніше, нова роль того, хто навчається, або за прийнятою в системі ДН термінологією слухача. Щоб пройти ДН, йому потрібні особлива мотивованість, самоорганізація, працелюбність і необхідний початковий рівень освіти. На відміну від традиційного навчання, де учень розглядається одночасно і як суб'єкт, і як об'єкт освітнього процесу, при ДН завдяки комп'ютеру він виступає лише як суб'єкт [4: 42].
- Нові інформаційні технології. У ДН використовують переважно нові інформаційні технології (комп'ютери, аудіо-, відеотехніка, системи телекомунікації та ін.) [7].

У зв'язку із розвитком міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти сьогодні особливо актуальною є проблема організації навчання іноземних студентів, що зумовлює інтерес до розробки дистанційних курсів з мови, якою інофони отримують вищу освіту, зокрема української мови як іноземної. Такі курси забезпечують індивідуалізацію та інтерактивність навчання, полегшують доступ до мовленнєвої інформації, матеріалів із країнознавства та сприяють підвищенню зацікавленості нашою культурою, задовольняють комунікативні потреби студентів різних спеціальностей.

Усе вищезазначене є доказом необхідності розробки дистанційного супровідного курсу фонетики, за яким студенти-іноземці мали б змогу

доповнити, розширити та систематизувати знання з фонетики української мови, тренувати вміння говоріння та читання й доводити до автоматизму навички правильної вимови. Такий курс може бути використаний як під час самостійної роботи студентів після проходження вступного фонетичного курсу, так і під час аудиторної роботи з удосконалення фонетичних умінь.

Проте слід розрізняти супровідний курс фонетики та коригувальний фонетичний курс. Так, коригувальним курсом фонетики, за визначенням А. Щукіна та Е. Азімова, є курс оволодіння слухо-вимовними навичками на етапі завершення навчання іноземної мови, основним завданням якого є ліквідація стійких помилок у мовленні студента [1: 115]. Дослідниця М. Шутова вважає, що «одним із шляхів організації фонетичного матеріалу на основному етапі є створення коригувальних курсів фонетики, які будуть спрямовані на виправлення неправильних навичок вимови й автоматизацію вже виправлених артикуляційних звичок та ритміко-інтонаційних моделей *(переклад наш – Ю.М.)* [13: 9]».

Урахування індивідуальних потреб кожного студента, конкретних помилок є можливим саме завдяки технічним характеристикам ДО, зокрема, спілкуванню студента з викладачем on-line, в режимі «чат».

Водночас дистанційний супровідний курс фонетики має на меті надання додаткових можливостей для вивчення фонетики, вироблення вміння самостійно контролювати правильність артикуляції, розвиток фонематичного слуху, автоматизацію вимовних навичок, ритміки та інтонування, вдосконалення техніки читання та сприйняття усного мовлення, тобто надає можливість удосконалити вимову і при цьому не займає додаткового аудиторного часу.

Тому, на наш погляд, у дистанційному курсі з фонетики слід поєднати засади супровідного та коригувального фонетичного курсів задля його ефективного використання як під час аудиторних занять, так і упродовж самостійної роботи студентів основного етапу навчання. Дистанційний курс фонетики може бути зорієнтований на певну національність або на полінаціональні групи, тобто на студента будь-якої національності, оскільки однією з переваг ДО є самостійність учня у процесі навчання. Курс фонетики має враховувати труднощі, з якими стикаються студенти різних національностей, і спрямовуватися на усунення помилок, зумовлених особливостями української фонетичної системи.

Отже, формування фонетичних навичок студентів є так само важливим, як і навчання граматики чи лексики мови. Формувати правильну вимову звуків, артикуляційну базу, інтонацію, ритміку потрібно не лише під час вивчення вступного фонетичного курсу, а й упродовж основного етапу навчання. З метою ефективного розподілення аудиторного часу, формування навичок самостійної роботи студентів доцільним є використання засобів дистанційної освіти, а саме дистанційного супровідного курсу фонетики, який враховує типові мовленнєві помилки, що допускаються студентами. Таким чином ми наблизимося до мети навчання – формування комунікативної компетенції, рівень якої залежить від сформованості правильних слуховимовних мовленнєвих образів, що впливають на граматичну і лексичну грамотність.

Перспективу подальших досліджень становить розробка дистанційних навчальних матеріалів з фонетики української мови для іноземних студентів основного етапу навчання з урахуванням специфіки полінаціональних груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Антонів О. Дистанційне вивчення мови: проблеми та методи іноземцями / Олександра Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 48–54.
3. Бондарева О.В. Фонетический аспект дистанционного обучения РКИ / О.В. Бондарева // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 57–60.
4. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.]; за ред. М.Л. Смульсон. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
5. Донченко Тамара. Вивчення фонетики української мови студентами-іноземцями / Тамара Донченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2010. – Вип. 5. – С. 75–81.
6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.udec.ntu-kpi.kiev.ua

7. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / Ортинський В.Л. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/19991130/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
9. Педагогический терминологический словарь. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://pedagogical_dictionary.academic.ru/3221/Тьютор
10. Програма з української мови для студентів-іноземців підготовчих факультетів України / Уклад. Л.Г. Новицька. – Київ, 2002. – № 10. – С. 12–38.
11. Тоцька Н.І. Сучасна українська літературна мова / Н.І. Тоцька. – К. : Вища школа, 1981. – 182 с.
12. Ушакова Н.І. Когнітивні основи формування комунікативної компетентності іноземних студентів у підручнику з мови навчання / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : зб. наук. праць. – Харків : Харків. нац. ун-т імені В.Н. Каразіна, 2014. – Вип. 25. – С. 65–74.
13. Шутова М.Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий и обучение иностранцев русскому языку (фонетический аспект) / М.Н. Шутова. – М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2004. – 146 с.

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33 – 028.17

LANGUAGE TEACHING METHODS OF TRAINING FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS USING AUDIO-VISUAL AIDS

Misenyova V., PhD (Kharkiv)

The objectives, content, didactic principles of using audio-visual aids in foreign audience have been identified and theoretically substantiated in the article. A set of methods, techniques and types of tasks, aimed at mastering Russian phraseological units by foreign students-philologists with the help of visual aids, have been developed by the author.

Key words: linguomethodical system, professional competence, phraseological unit, Russian as a foreign language, students-philologists, visual aids.

© Misenyova V., 2015

Місеньова В.В. Методика навчання іноземних студентів-філологів фразеологічних одиниць російської мови з використанням відеоматеріалів. У статті визначено та теоретично обґрунтовано цілі, зміст, дидактичні принципи використання відеоматеріалів у іноземній аудиторії. Автором розроблено комплекс методів, прийомів і видів завдань, спрямованих на оволодіння іноземними студентами-філологами російськими фразеологізмами за допомогою відеоматеріалів.

Ключові слова: відеоматеріали, лінгвометодична система, професійна компетенція, російська мова як іноземна, студенти-філологи, фразеологічна одиниця.

Мисенёва В.В. Методика обучения иностранных студентов-филологов фразеологическим единицам русского языка с использованием видеоматериалов. В статье определены и теоретически обоснованы цели, содержание, дидактические припципы использования видеоматериалов в иностранной аудитории. Автором разработан комплекс методов, приёмов и видов заданий, направленных на овладение иностранными студентами-филологами русскими фразеологизмами с помощью видеоматериалов.

Ключевые слова: видеоматериалы, лингвометодическая система, профессиональная компетенция, русский как иностранный, студенты-филологи, фразеологическая единица.

The actuality of the research. The study of any foreign language is impossible without referring to phraseology, which represents one of the most difficult for learning language levels. Idioms – units of speech communication, therefore their study should be carried out with the help of communicative exercises, the content of which is the students' performance of speech acts in terms of real communication or similar to them. One of the ways for creating a communicative situation at the lesson of Russian as a foreign language, successfully applied by teachers, is the use of visual aids, in which a number of factors stand as a complex of language, speech and social plans. These factors clearly represent a language situation in particular cultural and historical conditions, showing a native speaker in the fullness of his/her communicative behavior.

For the time being the optimization of teaching Russian as a foreign language (RFL) is possible providing the national specific character of the audience. This problem is described in details in modern educational literature, but it is not given sufficient attention to the issue of foreign students' mastering Russian phraseology. To understand the semantics of

a Russian phraseological unit, to learn the situation of its use for foreign students is difficult and may cause interference errors due to cultural differences.

Thus, the current requirements to training RFL on the one hand, and insufficient development of a methodical system of foreign students' mastering Russian idioms using audio-visual aids on the other hand, testify to the relevance of the research.

The degree of scientific research of the issue. The questions of determining effective methods of presentation phraseological material and methodical organization in the use of typologically different training tools were examined by N.M. Shanskiy, E.E. Minakova, V.V. Misenyova, T.P. Chepkova, M.L. Basco and others [1; 6; 14; 7; 11; 12]. But their practical research and theoretical positions do not exhaust all the complexities of the process of mastering Russian phraseology by foreigners.

Methodical guidelines for training the certain national contingent of students and the systems of exercises, that implement them, were developed by E.N. Demesheva, V.G. Kostomarov, O.D. Mitrofanova, L.A. Sokolova, Lyu Chun'khuey, etc. [2; 3; 5; 9].

Despite the existence of a large number of studies dealing with learning Russian phraseology by foreigners and the use of visual aids at the lesson of Russian as a foreign language, a number of questions still remain open [4; 9; 10; 13; 15]. Currently, while teaching Russian phraseology to foreign students-philologists, the tools and methods that are able to create appropriate organizational and methodological conditions for the formation of a foreign language speech competence, are required.

Thus, the **aim** of the given article is the theoretical justification and the development of a rational linguomethodical system of teaching foreign students-philologists Russian phraseological units using audio-visual aids.

The aim of the research led to the formulation and solution of the following **tasks**:

1) Identify specific skills and abilities, required for the formation of students-philologists' professional competence in the process of learning Russian phraseology.

2) Identify and theoretically substantiate the objectives, content, didactic principles of using video in learning Russian phraseological units and the formation of foreign students' communicative competence.

3) To develop a set of methods, techniques and types of tasks aimed at the mastery of Russian phraseological units by foreign students-philologists with the help of visual aids.

There are a lot of manuals for learning Russian as a foreign language. They are intended for training speaking skills and performing a necessary didactic function in teaching the aspect under analysis at the certain stage of education. But at the advanced level both the teacher and the students begin to comprehend some kind of artificiality, which is a distinctive feature of some educational textbooks. Everyday life, carried out at a communicative level in the acts of oral communication, differs by its inner dramatic content. It comes to reason that at the certain stage of teaching Russian speaking skills to foreign students, the necessity in modeling speech situations of more advanced professional level appear. Educational and authentic visual aids can be useful in solving one of the foreign language teacher's tasks – creating real situations of communication at the lesson using different language teaching methods. Taking into account the duration of an authentic feature film (about 1,5 hour), enormous language material, the complication of understanding its form and content, using the whole film for teaching is cumbrous and ineffective. It is more efficient to single out separate viewing fragments, which have logical consequence of events, and have a deal with everyone of these video fragments. Methodical interpretation of the feature film should be started with the devision of the film into separate episodes adapting it for usage with a view to didactics.

Here are the basic criteria for determining the appropriateness of using video at the lesson of Russian as a foreign language:

1) Episodes for viewing are to have language material, selected according to the educational purposes and program. If the matter is about the development of a communicative competence, such language material is supposed to be up to the contemporary criteria, standards and usefulness.

2) Content of audio-visual aids should be thematically interesting and have individual significance, oriented at learners' needs. It means that we should take into account a number of factors (such as audience profile, age characteristics, native language of learners, thesaurus as well as the level of proficiency in the target language i.e. the level of linguistic and strategic competences) in selecting visual aids. For example, foreign students-philologists actually take a professional interest in screen versions of literary works, biographic movies of famous writers, poets, linguists as

well as viewing episodes for learning lexical, grammatical and linguocultural information.

3) Visual aids in addition to the linguistic material should contain paralinguistic, culture-oriented and linguocultural information. The plot of a viewing episode should be known to students. So if the episode has been taken from an unknown film, the teacher has to give a brief comment on what is going on the screen.

4) Training visual aids for learning are characterized by high audiovisual correlation, therefore the visuals contribute to giving a more precise definition and mastering the text. It means that a "language" viewing episode must contain visual images, which simplify and increase the perception of audio series. Situational context must uncover the motivation and goal statements to promote understanding the semantics of lexical units.

5) According to experts one should also consider the duration of a viewing episode. In the best case training visual aids should represent separate viewing episodes lasting up to three minutes. It provides the introduction and illustration of linguistic and paralinguistic information contained in the video.

As the result of methodical interpretation of visual aids the exercises are developed considering specific goals in mind, linguistic and culture-oriented peculiarities of the film and its thematic range. The exercises are directed at removing language difficulties, understanding the content of the episode for viewing, disclosure and discussion of the film, explanation of the realities of other cultures [4]. These tasks can be divided into three groups: pre-viewing activities, first viewing activities and comprehension activities. However, one should not perceive this classification as a mechanical one, because it takes into account not only the time for doing an exercise, but also the type, form and nature of the task defined and limited by this time.

The use of audio-visual aids in learning Russian phraseology by foreigners gives an opportunity to implement fully and consistently one of the principles of didactics – visibility [10]. It helps to facilitate the understanding of language units under study, to use analytical skills of students as much as possible, to mobilize their internal resources, to increase the interest to the lessons. Visual image serves as a visual support that allows you to submit any lexical-grammatical material. In such way it

is facilitated the comprehension of foreign language speech and the construction of the statements, as the picture in the frame recreates the situation of communication and the student tries to "see", "to read" situational cues and use them as if a prepared or unprepared statement. In video texts – fragments of feature films, used for teaching Russian phraseology to students-philologists, there is no possibility to change anything. Therefore the teacher's word is of particular importance. This word should include basic speech guidelines – rhetorical questions, indicatory sentences, titles, selected and formulated by the teacher in advance on the basis of a viewing episode, and enter into the script of the lesson using visual aids [13; 15].

In the proposed linguomethodical system of teaching Russian phraseology, where the main goal is mastering the necessary number of idioms and phrases by foreign students-philologists using visual aids, we can use a combination of methods: audiovisual, communicative, deliberately-practical, deliberately-comparative. Their integration allows us to learn the meaning of a phraseological unit and its linguistic characteristics (stylistic identity, grammar features, syntactic combinability) as well as to acquaint with the situation of use, learn to "hear" and to use idioms in speech.

The system of exercises for teaching Russian phraseology to foreign students-philologists have been described in the article according to the principles, formulated on the basis of didactic peculiarities of teaching RFL: the principle of scientific and systematic training; availability and consistency; visuality, consciousness and activity of students in training; the strength of knowledge, the connection of theory with practice. Exercises, aimed at the philological audience, where not only the subject matter, but the terminology is based on the professional training. In the course of this work the latter deepens, provides theoretical knowledge and their practical use improving the skills of foreign students-philologists.

The submission of idioms to foreign students has specific features arising from the general specifics of teaching Russian as a foreign language. There are two stages for mastering phraseological units: 1) the disclosure of a lexical unit's meaning and the definition of the situation of its use; 2) further consolidation using exercises, assignments, texts. The best way of idioms presentation as well as any other lexical units is that one, where all or most of the methods are used. Each of them covers a

particular aspect of the meaning. However, full presentation cannot be achieved at the first representation of a new phraseological unit, it is achieved in the process of continuous work, which includes both the stage of representation and consolidation.

If we consider different types of assignments as a set of exercises, which are necessary for proper mastering the language, exercises on the formation of knowledge about the language system and its dynamics should be defined as the preparatory ones and exercises on the formation of abilities and skills as the main ones. In preparatory exercises students' attention is primarily focused on a language form and the construction of statements that are practiced at elementary linguistic units. In the basic exercises the main focus is on conscious understanding of speech.

As preparatory assignments for students-philologists we offer exercises and tasks as follows:

1. Analysis of the text and speech situations for identification and characterization of phraseological units and phrases contained in visual aids. As a training text it is suggested an episode for viewing and listening as a model of the speech-behavioural act. As examples we can take both classic and contemporary feature films ("The irony of fate or enjoy your bath!" directed by Eldar Ryazanov in 1973; "The lottery" directed by Andrey Kudinenko in 2008, etc.).

2. Definition of the figurative meaning of an idiom by comparison with the direct meaning of constituent words (one of the components), identification of the relationship between them. For example:

Exercise 1. Indicate which of the following phrases are free and which ones are sustainable. Make sentences with the latter.

Он нагнулся, чтобы поднять бокал / Мы собрались, чтобы поднять бокал за здоровье юбиляра. Отец понял, что уговоры бессмысленны, и махнул рукой / Он махнул рукой, чтобы я подошёл.

Exercise 2. With each of these phrases make two sentences so that the first phrase was free and the second one – stable: намылить шею, говорить на разных языках, носить на руках, шито белыми нитками, брать быка за рога, заплатить той же монетой, etc.

3. Understanding the figurative meaning of the idiom is carried out using historical excursus, the etymological analysis of phraseological units under analysis. For example:

Exercise 3. Correlate the following set expressions with mini-texts

below: смотреть как баран на новые ворота, к тёще на блины, как сквозь землю провалиться.

Весенний праздник Масленица сохранился с древних времен. Праздник отмечался целую неделю, во время которой принято принимать гостей и самим ходить в гости, при этом много есть и пить. Каждый день масленичной недели имеет своё значение. Среда – лакомка. В этот день мужчина идёт к матери своей жены, где ест круглые тонкие хлебные лепёшки;

Значение фразеологизма связано с древним представлением ада – места, откуда не возвращаются, где тебя никто не сможет найти;

Барана считают очень глупым животным, потому что будто бы он не может узнать своего дома. Поэтому, если поставлены новые двери, он смотрит на них и не решается войти.

4. Search of the phraseological equivalent in a student's native language as well as the intercultural comparison of a speech situation, the non-verbal means of communication, presented in the episode for viewing. For example:

Exercise 4. Find in your native language a phraseological unit with a similar meaning in Russian. How do they differ from each other – by the total structure or words-components included into the idiom?

Assignments of the main stage – output in communication, speech practice (oral and written). The aim of this work – application of the acquired knowledge in situations that are created in the classroom. For example:

Exercise 5. Think of or recall situations in which you might use the following phraseological units: водить за нос кого-либо, без царя в голове, мастер на все руки, впасть в детство, мухи не обидит, схватывать на лету, душа на распашку, заткнуть за пояс, звёзд с неба не хватает.

When performing creative tasks, idioms can serve as beginning for writing an essay on different subject matters (for example "Правильно говорят, что не в деньгах счастье", "Моя подруга любит делать из мухи слона...», etc.).

Undoubtedly, the above-mentioned examples of exercises do not exhaust all the possibilities of representation and consolidation of idioms

in the process of learning Russian as a foreign language. They can be greatly expanded and updated on the basis of specific objectives of a particular stage of learning and learners.

Described in this article language teaching methods, aimed at teaching phraseology of the Russian language to foreign students-philologists of the advanced level, are focused not on rote learning and memorizing idioms, but on a conscious approach to the analysis of their internal contents, based on establishing the connection between a phraseological unit meaning and initial meaning of its constituent words, the detection of syntactic functions of idioms. The proposed system of training phraseology promotes not only the awareness and understanding of the figurative meaning of idioms, but also greatly facilitates the perception of a phraseological unit, develops skills and abilities of the correct use of idioms in speech constructing self-statements with them.

To sum up, it can be concluded that teaching foreign students-philologists Russian language idioms using audio-visual aids involves the equipment of methodological apparatus of the pedagogical system in question, the didactic interpretation of authentic viewing episodes as well as the programming of certain training actions, aimed at mastering Russian phraseological units by the learners, the development of necessary speaking skills, the formation of a foreign language competence. For all that we should consider not only the native language of students, but the specifics of national culture, educational traditions, which aim to increase the effectiveness of linguoeducational process.

Further work on this issue provides an in-depth study of nationally-oriented principles in training foreign students-philologists Russian language idioms in order to make the process of teaching more effective.

LITERATURE

1. Баско Н.В. Русские фразеологизмы: легко и интересно : учеб. пособие / Н.В. Баско. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 148 с.
2. Демешева Е.Н. Фразеологизмы нравственно-этической оценки в практике преподавания русского языка в арабоговорящей аудитории: лингвокультурологический и лингводидактический аспекты : дис. … канд. пед. наук / Е.Н Демешева. – Москва, 2007. – 236 с.
3. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1988. – 155 с.

4. Кочетова Л.А. Культурологический аспект использования аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку / Л.А. Кочетова // Язык и культура. – Барнаул : Генезис, 1997. – С. 80–82.
5. Лю Чуньхуэй. Некоторые вопросы обучения китайских учащихся фразеологизмам русского языка / Чуньхуэй Лю. – М. : Спутник, 2002. – 57 с.
6. Минакова Е.Е. Современная русская идиоматика : учеб. пособие для иностранцев, изучающих русский язык / Е.Е. Минакова. – М. : Рус. яз., 2005. – 136 с.
7. Мисенёва В.В. Фразеологические единицы в аспекте межкультурной коммуникации (на примере фразем, не имеющих соответствий в лексическое системе) / В.В. Мисенёва // Функциональная лингвистика : сб. науч. статей. – Симферополь : Крым. республ. ин-т пед. образования, 2011. – № 2, Т 2. – С. 52–55.
8. Мисенёва В.В. Использование аудио-визуальных средств при обучении устному переводу / В.В. Мисенёва // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Вип. 21. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – С. 90–101.
9. Соколова Л.А. Русский язык в системе подготовки иностранных магистров-филологов / Л.А. Соколова // Вестник РУДН. – М. : Рус. яз., 2008. – № 2. – С. 66–67.
10. Филистович Т.П. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка / Т.П. Филистович // Язык и культура. – Барнаул : Генезис, 1997. – С. 158–161.
11. Чепкова Т.П. Знакомимся с русской фразеологией : учеб. пособие / Т.П. Чепкова. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 88 с.
12. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для студ. филол. фак-тов / Н.М. Шанский. – М. : URSS, 2010. – 265 с.
13. Lonergan J. Video in Language Learning: A Practical Guide for Teachers / J. Lonergan. – England : Cambridge University, 1984. – 116 p.
14. Misenyova V. Semantic and cognitive approaches to the word meaning V. Misenyova // Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов у навчальних закладах. – Харків : ХНАУ ім. В.В. Докучаєва, 2009. – С. 101–103.
15. Tomalin Barry. Video, TV and Radio in the English Class: an Introductory Guide (Essential language teaching series) / Barry Tomalin. – London and Basingstoke : Macmillan Publishers Ltd, 1991. – 118 p.

УДК 811.161/1 (038)

LEARNING OF RUSSIAN TERMINOLOGY BY FOREIGN STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS AS A KEY ELEMENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

Nikolayenko V.V., PhD (Kiev)

The article deals with the problem of the methodical work organization focused on teaching foreign language learners terminological units of economics for training their professional communication. The main ways of mastering the economic terminology by foreign students have been analyzed in the paper. The basic stages of the process of special lexical units study as well as the criteria and principals of educational and methodical materials selection have been outlined. The set of exercises providing economic terms learning and special vocabulary systematic actualization have been suggested.

Key words: communicative professional competence, receptive and expressive lexical skills, semantization of terms, term system.

Ніколаєнко В.В. Вивчення російської термінології студентами-іноземцями економічних спеціальностей як ключовий момент формування їхньої професійної компетенції. Стаття присвячена проблемі організації методичної роботи, спрямованої на навчання інофонів економічних термінологічних одиниць з метою навчання професійного спілкування. Виділено три основні етапи процесу вивчення спеціальних лексичних одиниць, критерії та принципи відбору навчально-методичних матеріалів. Запропоновано систему вправ, що дозволяють забезпечити засвоєння економічної термінології і систематичну актуалізацію спеціальної лексики.

Ключові слова: комунікативна професійна компетентність, рецептивні та репродуктивні лексичні навички, семантизація термінів, терміносистема.

Николаенко В.В. Изучение русской терминологии студентами-иностранцами экономических специальностей как ключевой момент формирования их профессиональной компетенции. Статья посвящена проблеме организации методической работы, направленной на обучение инофонов экономическим терминологическим единицам с целью обучения профессиональному общению. Выделены основные этапы процесса изучения специальных лексических единиц, критерии и принципы отбора

© Nikolayenko V.V., 2015

учебно-методических материалов. Предложена система упражнений, позволяющих обеспечить усвоение экономической терминологии и систематическую актуализацию специальной лексики.

Ключевые слова: коммуникативная профессиональная компетентность, рецептивные и репродуктивные лексические навыки, семантизация терминов, терминосистема.

Introduction. In teaching Russian for Specific Purposes, however, no one argues that the scope of specialized vocabulary is a primary goal. Up to now, teaching Russian for Specific Purposes, particularly teaching professional vocabulary, has still been far from satisfaction. With many similar characteristics and a number of different features in comparison with General Russian, it is viewed as something hard to teach for language teachers.

Language specialization is an important main motivation for Russian foreign students' pragmatic learning. In this context the mastering of professional terminology as an integral component of their professional competence gets a big importance. Speaking about the professional terminological system we mean a set of general and special terms and words, phrases, abbreviations, acronyms, clichйs and other things which characterize the particular field of study.

Most of the students say that they have to deal with a wide range of unfamiliar words and cope with the constantly growing specialized vocabulary. It is difficult for them to study terms taking into consideration their limited knowledge of Russian economic vocabulary. They often learn vocabulary passively through their teachers' explanation. There are also too many new words given to them at each lesson and lack of time for memorizing and revising these words. The teachers of Russian for Economists themselves face a lot of difficulties while teaching vocabulary. At first, the difficulties appear because of the lack of specialized knowledge that makes teachers fail to provide every reasonable explanation. In addition, it is difficult for teachers to understand a lot of terminology, complicated structures and numerous expressions.

The main part. Scientific papers by G. Grynyuk, T. Vdovin, N. Gez, G. Barabanova, K. Matuchin, D. Cusco, N. Galskova and many others are dedicated to the creating of the specific pedagogical technology and

approaches that underlie their application in foreign language professional vocabulary learning.

Terminology is a special technical language used in a particular field of interest also called Language for Special Purposes (LSP) [9: 8]. In this context we define the term *"term system"* as an organized set of terms in a special language, serving for the communication needs in a specific area of knowledge [2].

The "term" is a special word or phrase denoting concept in the system of professional knowledge concepts of a particular area and which is used for specific purposes [10].

Economic term system as a special principle of encoding, storage and transfer of the scientific knowledge includes the following groups of lexical units:

1) terms used for basic vocabulary (basic terms), for example: *interest rate (rus.* процентная ставка*), futures credit (rus.* фьючерсные кредиты*)*; location of production (rus. *размещение производства*); 2) terms, borrowed from the other disciplines and areas, for example: *unit of measure (rus.* единица измерения*), economic submission policy (rus.* политика экономического подчинения).

The monitoring of the specialized terminology development process was carried out on the material of the most frequently used terms related to the topics studied and selected from the financial and economic terminology dictionaries as well as Russian textbooks for economic specialities. Selected materials are not only a learning tool, but also a source of professional information.

The **aim** of this paper is to reveal the specifics of teaching the first-second foreign students the economic vocabulary of Russian language as the basis of their professional competence.

The following **tasks** of the article are: to examine the ways of forming lexical competence of students of economics; to identify the criteria for the selection of lexical units to form professional competence and stages of understanding; to determine the structure of a set of exercises aimed at mastering terminology while reading special texts.

Lexical aspect of professionally oriented learning of economists has certain characteristics. Mastering the Russian professional vocabulary is a long and hardworking process that includes the unlimited accumulation

and widening of students' vocabulary, above all, the terminology and using it in different types of speech activity – listening, speaking, reading and writing.

The lexical skills forming is the central point of the teaching professional lexical vocabulary. The following **lexical skills** should be formed:

a) *receptive lexical skills* which serve for the recognition and understanding of the terms while reading and listening;

b) *reproductive (expressive) lexical skills* which help to use terms correctly in speaking and writing activity on the basis of grammatical structures according to an appropriate situation and a purpose of communication;

c) *guessing skills*, sometimes called "inferencing", involve using a wide variety of clues – linguistic and non-linguistic – to guess the meaning when the learner doesn't know all the words [10].

d) *skills of using various types of dictionaries* (bilingual / monolingual, thematic, etc.) [6].

In the selection of special texts we chose the following **criteria**:

1) vocational and practical orientations of the texts. If it should suit the learners' needs and interests;

2) informativity and novelty of professional information;

3) a naturally occurring piece of communication. It could be possible to adapt or re-write texts at a later stage of learning, it would improve the pedagogic usefulness of the text;

4) involving students into useful professional classroom activities;

5) different genres of professional texts;

6) simplicity of presentation;

7) linguistic criterion. It means that texts should be saturated with specific linguistic units, primarily with economic terms. The terms carry the main meaning in the text and help to form the vocabulary of a specialist.

To develop a foreign language lexical professional competence of economists the texts of different genres may include: encyclopedic articles, publications of experimental results, articles from specialized journals or Internet resources as well as instructions, brochures and booklets as the perfect examples of professional vocabulary usage.

As a result, we can recommend the selection of terms based on the following **principles:** 1) the principle of necessity and sufficiency (clear definition of the selected items according to its educational goals and

objectives); 2) the principle of actuality and accessibility (it should correspond to the level of cognitive development of the students); 3) the methodological principle (including thematic and semantic criteria); 4) the linguistic principle (taking into account the criterion of compatibility, informative values and stylistic variety); 5) the principle of communicative needs (based on generating of students' communicative utterances); 6) the integrational principle (the selection of materials taken from the relevant disciplines, such as "Introduction to the profession", "Fundamentals of economics", etc.

When learning the Russian language by students of economics department it is necessary to pay special attention to the selection of lexical material. In the process of analysis it was determined the amount of different words in economical texts. Thus, the common literary words constitute 72% of all analyzed words (for example: *бюджет, национальный доход, деньги, потребление, экспорт, импорт, производственные отношения, производительные силы, капитал, производство, базис, надстройка, спрос, предложение, товар, товарооборот, стоимость, цена, прибавочный продукт* and others*)*, Russian economical terms constitute 19% and words with terminated meaning constitute 9% of all analyzed words.

Although the terms occupy a very small part of the lexical structure of a scientific language of the economy, but there is no doubt that "terminology is recognized to be one of the leading and essential features of the scientific style" (*my translation – V.N.*) [3: 84].

Another important issue in teaching professional vocabulary is the necessity of taking into account the fact that the common literary words operating and combining with the economic terms obtain the new meaning (for example: *акционерные общества, семейные предприятия, товарный голод, оздоровление рынка, кризис неплатежей, процедура банкротства, промышленные и биржевые группировки, биржевые сделки, биржевые маклеры* and others*)*.

The most important morphological features typical for economic terminology were found in the scientific texts.

Suffix *-ант* really used in the past became active (for example: *подписант, коммерсант, акцептант)*. However, the amount of words without suffixes are spread (for example: *нал, безнал, евро, опт, навар, зелень (доллары)*). We should mention and take into account that most of them are generally used in economic slang nowadays. It is

often highly important and useful in professional spoken language to know and understand such kind of words.

Creating nouns from the roots which were not used in such constructions before the suffixes *-ость*, *-ство* is widely used nowadays (for example: *спонсорство, ипотечность*).

Besides suffixes mentioned above, we can also single out a productive suffix *-тель*, with the help of which verbal nouns are formed (for example: *покупатель, получатель, держатель, предъявитель, доверитель, поручитель, потребитель, наниматель*).

The most productive prefixes in the area of nominal word formation are *не-, недо-, пере-, пред-, со-, суб-, под-, ре-* (for example: *неплатеж, непроплата, недопоставка, перестрахование, предоплата, совладелец, субаренда, поднайм, реэкспорт*).

As to adjectives, they are formed not so often as nouns.

In the production of relative adjectives the most productive suffixes are *– н (ый), – ов (ый), -ск (ий)* (for example: *кредит – кредитный, консалтинг – консалтинговый, логистика – логистический, банкир – банкирский*).

Such productive verb suffixes as *-ирова-ть, -изирова-ть, -ова-ть* are used in the area of nominative word formation (for example: *спонсировать, конкурировать*).

The high level of productivity is found in word-forming elements of a foreign origin: prefixes, suffixes, producing bases (for example: *квазирынок, супербогач*).

The results we got are used to improve the effective methods of teaching economics students terminological vocabulary of the Russian language.

Thus, we concluded that the terminological lexicon as an economic sublanguage has its own specific features.

Denoting the features of text selection and lexical material, let us suggest the set of exercises aimed at mastering economic terminology for foreign students.

Three stages of learning terminology vocabulary were singled out:

Stage I *– presentation and semantization*. This stage is aimed at perception, semantization and initial consolidation of economic terms. It includes pre-text exercises with terms, intended for identification and understanding the economic terms, synonyms / antonyms, forming phrases

and finding terms equivalents in their native language. This stage includes the activation of background knowledge of students and the possible elimination of linguistic and semantic difficulties. The connections with other aspects of the language (grammar and phonetics) are determined as well. The following tasks are suggested:

- Read and define the terms. Give English equivalents.
- Read the text/article, guess the meaning of the new terms (professional words, international words). Choose the correct variant in a dictionary.
- Read the text/article and find all the words connected with the sphere of your future professional activity.
- Read the text/article and say what special terms (given below) help to express the main idea of the text.
- Read the text/article and find the key words on the topic used in the text/article not less than twice or four times.
- Write down nouns formed from the following verbs (*включать, проникать, анализировать,* etc.).
- What do these abbreviations stand for (*ВТО, ВВП, НДС, МВФ*)?
- Choose the word which doesn't fit.
- Match the words on the left with the words on the right to make collocations.
- For each of the following definitions find the term which it explains.
- Match the following terms with their definitions.
- Read the text/article and using the professional vocabulary ask: *how it is characterized..., what is reported .... what information is given about...* etc.
- Read the text/article, find variants of the given statements and say what they inform about.

On the whole, these exercises are mainly non-communicative, perceptive or reproductive, completely controlled with hearing or visual formal supports.

Stage II *– further consolidation and automation of the terms usage.* This stage is characterized by a number of exercises for finding terms in the texts, building associative links, training the ability to operate on terms at the level of a sentence and phrase unity. As an example:

- What do you know about...? The text you are going to read will help you to find the answer to this question.

- Can you predict judging by the title what the following text will be about?
- While reading fill in the gaps in the text with one of the following terms.
- Read the text/article and write down a group of words with a certain component, point out all the means/resources/facilities combining words into a single group.
- While reading fill in the following table.
- Complete the sentences using the terms.
- Tell in what context the following terms were used.
- Paraphrase the sentences using the terms from the text.
- Divide the text into passages and give the main idea of each passage.
- Read the passage of the text/article and say what a key term in relation to the main theme is.
- Read the text/article and say what special vocabulary is used by the author for describing something.
- Read the text/article and find lexical terms used by the author for proving or disproving a certain statement.
- Read the text/article and find the passage being an invariant of the following statements.

Such exercises are used for comparison, compilation, selection, classification of various problems of professional speech and the extending of the structure of a terminological field in the speech activity of students [5: 128].

Stage III – *the improving of lexical skills and the control of learning terminology lexicon* – are provided, by after-reading exercises to test the understanding of the contents of a professional text, its main and minor facts; and this stage also provides conscious and creative operating of terms in oral (monologue and dialogue) and written speeches, activity which can be used during the discussions and role-playing games or when writing abstracts and summaries. These exercises can be communicative and non-communicative, perception and production exercises providing availability for professional speech situations and motivated communicative tasks. As an example:

- Tell whether the statements are true or false.
- Using the scheme/plan express the main content of the text/article.
- Make up the statement using the plan.
- Comment on the statements/quotations from the text.

- Study the table (scheme, diagram) and analyze the information presented in it.
- Work in pairs and discuss possible advantages and disadvantages of ... .
- Read/listen to the dialogue, reproduce it trying to restore the parts of the interlocutors.
- Compose a dialogue/polylogue on professional topic.
- Prepare a short speech for or against one of the following ideas.
- Choose the annotation of the text from the suggested ones below.
- Write an essay using special vocabulary (in a bold type) of the original text.
- Make a presentation on an electronic media using the information from 2 or 3 resources.

It should be mentioned that all tasks to after-reading exercises must be formulated in order to prepare students for making critical analysis of the text for reading and to perform their own monologues and dialogues using their active terminology vocabulary.

Conclusion. Summing up the specifics of the work with terminology and the ways of forming the terminological competence of students of economics we can draw the following conclusions:

1. Knowledge of specialized terminology for the future professional activity develops not only Russian language lexical competence of students, but also creates the conditions for the professionally oriented communicative competence.

2. The main ways of formation of the terminological competence of future economists include the authentic professional literature for reading, discussions and conferences, working with business documents, annotation and annotating professionally oriented texts.

3. The learning of terminological vocabulary becomes more successful if the right selection of lexical material included in the educational process is made.

4. The process of learning has the stages of perception, reproduction and leads to the creation by students their own professional texts. Given set of exercises will teach them to use the economic terminology correctly in the process of their professional communication.

Nevertheless, there are still some important issues that require further research and methodical studies. The prospect for further research is

forming a vocabulary of lexical items of economics according to the described principles and criteria for the selection of educational material.

REFERENCES

1. Алексеева Л.М. Термин как категория общего языкознания / Л.М. Алексеева // Русский филологический вестник. – М., 1998. – Т. 83. – № 1/2. – С. 33– 44.
2. Володина М.Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации) / М.Н. Володина. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 128 с.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 245 с.
4. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений / М.П. Сенкевич. – М. : Высш. шк., 1994. – 105 с.
5. Туманова И.Л. Структура терминологического поля английского земельного права / И.Л. Туманова // Иностранный язык для специальных целей: лингвистические и методические аспекты. – М. : Вестник МГУ, 2002. – Вып. 46. – С. 128.
6. Huckin T. Specificity in LSP / T. Huckin // IBERICA. – 2003. – Vol. 5. – P. 3–17.
7. Orr T. Next Generation English for Specific Purposes (NextGen ESP) / T. Orr // English Education and English for Specific Purposes / ed. L. Huang & L. Li. – Shih Chien University, Taipei : Crane Publishing Co., Ltd., 2008. – P. 1–6.
8. Ruiz-Garrido M. Current trends in English for Professionals and Academic Purposes / M. Ruiz-Garrido // English for Professional and Academic Purposes / ed. M. Ruiz-Garrido, J.C. Palmer-Silveira, I. Fortanet-Gomez. – Amsterdam-New York : Rodopi, 2010. – P. 1–8.
9. Terminology. Theory and method / Edited by Olga Akhmanova and Galina Agapova / O. Akhmanova, G. Agapova. – MGU, 2004. – 206 p.
10. Temmerman Rita. Towards new ways of terminology description: the sociocognitive approach / Temmerman Rita. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing, 2011. – 258 p.

УДК 811.111'243-26:378.661 (477)

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ І РОЛЬОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ

Русалкіна Л.Г., канд. пед. наук (Одеса)

Стаття присвячена проблемі застосування ділових і рольових ігор під час навчання студентів-медиків іноземної мови. Було визначено, що завдяки рольовим і діловим іграм студенти обмінюються професійними знаннями, закріплюють уміння усного англомовного спілкування, знаходять оптимальні рішення певних професійних проблем засобами іноземної мови. Ділові та рольові ігри урізноманітнюють процес навчання у немовних вишах. Цей метод виявляє лінгвістичний потенціал студентів, стимулює творчі здібності, розвиває навички ділового спілкування іноземною мовою.

Ключові слова: ділове спілкування, ділові і рольові ігри, майбутні лікарі.

Русалкина Л.Г. Использование деловых и ролевых игр в процессе обучения иностранному языку студентов медицинских вузов. Статья посвящена проблеме использования деловых и ролевых игр во время обучения студентов-медиков иностранному языку. Было определено, что благодаря ролевым и деловым играм студенты обмениваются профессиональными знаниями, закрепляют умения усного англоязычного общения, находят оптимальные решения определенных профессиональных проблем средствами иностранного языка. Деловые и ролевые игры позволяют разнообразить процесс обучения в неязыковых вузах. Этот метод выявляет лингвистический потенциал студентов, стимулирует творческие способности, развивает навыки делового общения на иностранном языке.

Ключевые слова: будущие врачи, деловое общение, деловые и ролевые игры.

Rusalkina L.G. Application of Business and Role-Playing Games in the Process of Teaching Medical Students a Foreign Language. The article is devoted to the problem of application of business and role-playing games in the process of teaching medical students a foreign language. It has been defined that due to the usage of role and business games students exchange professional knowledge, consolidate skills of communication in English language and find

© Русалкіна Л.Г., 2015

optimal solutions of proper professional problems by means of a foreign language. A business role-playing game allows diversifying the process of teaching in non-linguistic high schools. This method reveals linguistic potential of students, stimulates creative abilities, develops the skills of business communication in a foreign language.

Key words: business communication, business role-playing game, future doctors.

Сучасний світ характеризується підвищенням конкуренції, що призводить до змін у вимогах до підготовки випускників вищої школи. Специфічними особливостями фахівців стають уміння підходити творчо до своєї діяльності, готовність до зміни профілю роботи або повної перепідготовки відповідно до зміни сфери діяльності. Виникла безпосередня залежність між якістю підготовки фахівця, його працевлаштуванням, подальшою професійною кар'єрою. Тому підчас створення моделі підготовки фахівця передбачається використання методів навчання, що сприяють ефективному розвитку здібностей студентів і формуванню навичок самостійної діяльності, системності мислення, вміння пристосовуватися до сучасного суспільства.

Говорячи про вищезгадані умови, що вимагають розвитку цілісної особистості, яка володіє іноземною мовою, слід уточнити значення рольових ігор у процесі навчання, які сприяють більш успішному оволодінню іноземною мовою.

Метою статті є аналіз впливу використання рольових ігор на активізацію процесу вивчення іноземної мови студентами медичних вишів.

Виклад основного матеріалу. Гра, як прийом навчання, є дієвим інструментом управління навчальною діяльністю з оволодіння іншомовним спілкуванням, що активізує розумову діяльність студентів, дозволяє зробити навчальний процес захоплюючим і цікавим.

Науковій розробці деяких аспектів цієї проблеми присвячено роботи відомих методистів (О.О. Миролюбов, Г.В. Парахіна). На думку Т.П. Бесараб, навчальною називається гра, що використовується в навчальному процесі в якості завдання, містить навчальну проблему або проблемну ситуацію, рішення якої забезпечить досягнення певної навчальної мети [1: 667]. Аналіз досліджень у галузі використання гри у процесі навчання іноземної мови (Л.Ф. Грицюк, Т.І. Олійник,

С.Ф. Щербак, П.М. Щербань) дозволяє зробити висновок про її позитивний вплив на результат навчального процесу.

Гра завдяки дихотомії (вигаданій проблемі і реальним зусиллям з її розв'язання) дозволяє моделювати соціокультурний контекст, програвати різні варіанти поведінки, корегувати їх і знову програвати. Гра забезпечує емоційний вплив на тих, хто навчається, активізує резервні можливості особистості. Навчальна гра-вправа допомагає активізувати, закріпити, контролювати і скорегувати знання, навички і вміння, моделює навчальну наочність у вивченні конкретного матеріалу. Вона створює умови для активної розумової діяльності її учасників. Завдяки грі зростає потреба у творчій діяльності, в пошуку можливих шляхів і засобів актуалізації накопичених знань, навичок і вмінь. Гра розвиває пам'ять і уяву, впливає на розвиток емоційно-вольового боку особистості, вчить керувати своїми емоціями, організовувати свою діяльність, вона здатна змінити ставлення студентів до того чи іншого явища, проблеми.

Ділова гра, що являє собою особливу форму моделювання цілісного навчально-виховного процессу, базується на знаннях педагогічної теорії. Конструювання і проведення цілосної (безперервної) ділової гри вимагає урахування таких критеріїв, як: проблемність матеріалу, імітаційне моделювання, спільна діяльність, спілкування, діалог.

Безперервна ділова гра (continuous simulation) являє собою специфічну організацію роботи в курсі ділової англійської мови, під час якої навчання розгортається як постійне моделювання і відтворення ділової активності на заняттях [1: 667].

Безперервна ділова гра, на відміну від традиційних ділових ігор, поєднує весь навчальний процес єдиним сюжетом для всієї учбової та комунікативної діяльності. Єдиний сюжет, що розвивається у безперервній діловій грі від заняття до заняття, єдині персонажі цієї гри створюють уявлюваний життєвий контінуум, у якому студенти оволодівають як діловою англійською мовою, так і своєю професією, постійно граючи в неї в умовах, що імітують або моделюють ділове медичне середовище. При цьому дуже важливим є те, що студенти самостійно створюють це середовище в процесі самостійного розвитку сюжету гри.

Медична ділова гра надає широкі можливості для реалізації студентами-медиками свого творчого потенціалу. Студенти мали

можливості для висловлювання своїх поглядів, для творчого самовираження в навчальному процесі. Такий вид роботи, моделюючи реальну ділову активність лікарів, забезпечив практичну реалізацію професійно-орієнтованої англомовної комунікативної компетенції, оскільки у своїй навчальній діяльності студенти імітували те, що вони повинні будуть робити в реальній англомовній професійній комунікації.

Проблемний характер у безперервній діловій грі пов'язаний із вирішенням певної професійно-спрямованої задачі, що припускає декілька можливих шляхів її вирішення, тому використання певних проблемних завдань, вирішення ситуаційних задач, створення проектів, організація тематичних бесід в процесі заняття має передувати грі і підготовлювати її впровадження у навчальний процес.

Нами було проведено медичну ділову гру, що охоплювала від 30 до 40 відсотків навчального часу. Вона була основним засобом формування умінь англомовного ділового спілкування, однак не єдиним у нашому навчальному процесі.

Моделювання і відтворення реальної ділової активності відбувалось у межах ситуацій функціонування вигаданої приватної медичної клініки. На початку навчального року викладач «повідомляв» студентам про відкриття приватної медичної клініки, в якій повинні були працювати лікарі різних спеціальностей. У кожного окремого студента була своя роль, наприклад: головний лікар, помічник головного лікаря, кардіолог, невролог, терапевт, гінеколог, медсестри й т. ін. Ролі визначали самі студенти. Враховувалися їхні бажання та думка всієї групи. Студенти самостійно засновували клініку, вигадували її назву та діючі відділення, обирали головного лікаря клініки, «організовували» її роботу і «працювали» там. Безперервна медична ділова гра складалась із окремих епізодів, що відтворювали роботу різних відділень клініки, тобто нанизувалися один на один і створювали єдиний процес роботи, модель реальної комунікації.

Після вивчення певної теми за тематичним планом з англійської мови для 2 курсу викладач на заключному занятті присвячував 30 хвилин уроку проведенню безперервної ділової гри. Викладач моделював професійну комунікативну ситуацію, окреслював проблему, яку необхідно вирішити, надавав кожному студенту своє

завдання згідно його ролі, яке реалізовувалося під час гри. Різні професійно-комунікативні ситуації відтворювались у межах діяльності «приватної клініки», протягом усього навчального року кожний студент мав певну роль, якої дотримувався в будь-якій ігровій ситуації, наприклад, старша сестра, помічник головного лікаря тощо. Студент говорив іноземною мовою від особи свого персонажа, намагаючись думати та діяти саме як лікар своєї спеціалізації. Така діяльність сприяла тому, що студент краще уявляв свою майбутню спеціальність та роботу, що чекає попереду на нього.

Під час гри у студентів проходить постійний обмін інформацією, не просто закріплення умінь усного англомовного спілкування, а реальний обмін професійними знаннями, пропонуються рішення певних проблем, оптимальних шляхів лікування, новітніх медикаментозних препаратів тощо. Студенти об'єднують свої зусилля, досвід, творчий потенціал для спільних дій, спрямованих на ефективне лікування «пацієнта», відчувають повну свободу творчості, психологічну свободу, що дозволяє їм висловлювати свої думки іноземною мовою, не боячись бути невірно оціненим викладачем. Таке середовище являє собою вільний ігровий простір, в якому студенти відчувають себе «як удома», тому що самі регулюють правила, що діють у межах цього простору. Зазвичай ділова гра виступає заключним етапом навчання, якому передує вся інша робота з формування умінь англомовного ділового спілкування.

На думку О.О. Миролюбова, навчальні ділові ігри являють собою синтез релаксопедичних підходів (зняття бар'єрів, психологічне розкріпачення) і ланки імітаційних проблемних ситуацій, у тому числі конфліктних, у яких учасники виконують певні соціальні ролі відповідно до поставлених цілей [2]. Навчальна гра виховує культуру спілкування й формує вміння працювати в колективі і з колективом. Все це визначає функції навчальної гри як засобу психологічного, соціально-психологічного й педагогічного впливу на особистість. Психологічний вплив гри виявляється в інтелектуальному зростанні тих, хто навчається. Педагогічно і психологічно продумане використання її на занятті забезпечує розвиток потреби в розумовій діяльності. Застосування гри сприяє комунікативно-діяльнісному характеру навчання, психологічній спрямованості занять на розвиток мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів засобами іноземної

мови, оптимізації інтелектуальної активності студентів у навчальному процесі, комплексності навчання, його інтенсифікації і розвитку групових форм роботи. Очевидно, що формування мовленнєвих навичок і вмінь має проходити в умовах, максимально наближених до природної комунікації, а сам процес навчання має будуватися на розв'язанні системи комунікативних задач за допомогою мовного матеріалу. Засобом педагогічного керування навчальною діяльністю є комунікативні завдання, за допомогою яких викладач залучає студентів до творчої діяльності.

Гра формує здатність приймати самостійні рішення, оцінювати свої дії, дії інших членів групи, спонукає аналізувати свої знання.

Позитивний вплив ігор на формування відповідального ставлення до навчальної діяльності полягає в тому, що підвищується вимогливість до себе, розвиваються професійні якості майбутнього фахівця, формуються методичні вміння.

Основними вимогами до гри за нашою методикою були:

1) Психологічні вимоги. Навчальна гра повинна бути релевантною й мати особистісний сенс і значущість для кожного з учасників. Так само як будь-яка діяльність, ігрова діяльність на занятті має бути вмотивованою.

2) Педагогічні вимоги. Застосовуючи гру як форму (засіб, методичний прийом) навчання, викладач повинен бути впевненим у цілеспрямованості її використання, має визначити цілі гри відповідно до завдань навчального процесу. Навчальні ігри повинні складати систему, що пропонує їх певну послідовність і поступове ускладнення. При цьому необхідно враховувати особливості групи та її членів, у нашому випадку майбутніх лікарів.

З метою розвитку в майбутніх лікарів перцептивних і комунікативних умінь англійською мовою крім ділових ігор було використано методи активного соціально-психологічного навчання, а саме, групові дискусії. У груповій роботі особлива увага приділялася рольовій взаємодії студентів, застосуванню адекватних вербальних і невербальних засобів спілкування, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, прийомам розв'язання проблемних ситуацій тощо. Точка зору, яку виражав студент у процесі дискусії, могла як відображати його власну думку, так і спиратися на думки інших осіб. Вдало проведена дискусія мала велику навчальну цінність, адже вона вчила більш глибокому

розумінню проблеми, вмінню захищати свою позицію та врахувати думки і точку зору інших людей [2: 345].

Дискусію використовували в тому випадку, коли студент накопичив певний словниковий запас, володів конкретним об'ємом умінь та навичок спілкування іноземною мовою.

Така форма роботи на занятті допомогла організувати умови штучно створеної професійної практики і розглядалася нами як форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи стосунків, характерних для обраної професії. Вона дозволила змоделювати більш адекватні порівняно з традиційним пояснювально-ілюстративним навчанням умови фахової підготовки майбутніх лікарів. Аналізуючи сутність та особливості реалізації ділової гри в процесі підготовки майбутніх лікарів, необхідно виокремити такі обов'язкові компоненти в організації та проведенні ігор, як: 1) моделювання умов і динаміки професійної діяльності взагалі та конкретних медичних проблем зокрема; 2) ігрового моделювання змісту й форм майбутньої діяльності; 3) спільної співпраці студентів і викладачів у процесі розв'язання конкретних навчальних проблем; 4) діалогічного спілкування учасників заняття в процесі розв'язання навчальних проблем; 5) проблемності змісту імітаційної моделі й процесу його розгортання в ігровій діяльності.

Ігрові форми й методи підготовки майбутніх лікарів дозволили оптимально врахувати професійні вимоги обраної студентами спеціальності, створити ситуації, опрацьовуючи які, вони оволодівали мистецтвом швидко й ефективно розв'язувати робочі завдання, розвивали професійне мислення англійською мовою.

Доцільність використання ділової гри визначалась такими її функціями, як зняття бар'єрів спілкування та активізація навчального процесу. Розв'язання ігрового завдання давало можливість досягти навчальної мети, тобто через використання мовних засобів у навчальній комунікативній діяльності досягти їх повного засвоєння. Ділова гра стала засобом формування у студентів більш адекватного уявлення про специфіку обраної спеціальності, сприяла збагаченню їхнього професійного та соціального досвіду, розвитку професійного мислення. Завдяки створенню в ділових іграх предметного й соціально-психологічного професійного контексту активізувалася комунікативна діяльність слухачів. У ситуаціях, які характеризувалися

предметною і соціальною невизначеністю та суперечливістю, виникали діалогічні відносини учасників гри. Саме в діалозі формувалися здібності майбутніх фахівців до розв'язання професійних завдань та удосконалювались їхні англомовні комунікативні вміння.

Слід зазначити, що діловій грі властива стійка дидактична структура, під якою розуміють сукупність її компонентів (цілей, змісту, ролей, соціально-психологічних і дидактичних умов, реквізиту) та ланок (етапів), які забезпечують її цілісність [3: 315]. Доцільно дотримуватись логіки поступового ускладнення дидактичної структури ігор. Використання у дослідженні ділових ігор стало засобом здійснення опосередкованої випереджаючої професійної підготовки студентів за рахунок комплексного розвитку їхніх англомовних мовленнєвих навичок і вмінь, а також формування здатності до відбиття ситуації англомовного ділового спілкування в контексті медичної діяльності.

У ділових іграх використовувались не препаровані завдання, а навчальні проблеми, подані у формі конкретних ситуацій ділового спілкування. Такі ситуації могли містити суперечливі, зайві або неправильні дані, вимагати знайти додаткову інформацію тощо. У процесі гри студент повинен був проаналізувати ситуацію англійською мовою, окреслити проблему, сформулювати завдання, відшукати способи розв'язання, довести правильність прийнятого рішення, виконати відповідні практичні дії, оцінити їх ефективність. Тобто тут реалізовувався комунікативно-когнітивний підхід до навчання англійської мови. Саме за таким алгоритмом діє лікар в умовах реального англомовного ділового спілкування.

Підсумовуючи, зазначимо, що ділові ігри, які відображають предметний і соціальний зміст майбутньої роботи, її колективний характер, сприяють формуванню у студентів комунікативних умінь та становленню їхніх професійних мовленнєвих здібностей. У ділових іграх увага студентів зосереджується на досягненні поставленої мети засобами іноземної мови. При дотриманні вищезазначених принципів ділової гри заняття стають змістовними і дають високий відсоток ефективності засвоєння навчального матеріалу. **Перспективою** подальших досліджень є розробка інших методичних прийомів формування вмінь англомовного ділового спілкування у майбутніх лікарів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бесараб Т.П. Использование коммуникативной методики в преподавании английского языка (на примере курсов интенсивного изучения английского в Великобритании) / Т.П. Бесараб // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 665–669.
2. Миролюбов А.А. Современные педагогические технологии / А.А. Миролюбов // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – С. 346–348.
3. Солодовник К.Б. Метод кейс-стади в преподавании иностранных языков как свидетельство современных интеграционных процессов в образовательной системе / К.Б. Солодовник // Материалы третьей междунар. науч. конф. «Актуальные проблемы современного научного знания». – Ч. 2. / под общ. ред. Н.А. Стадульской. – Пятигорск : ПГЛУ, 2010. – С. 313–315.

УДК 811.161.2+811.161.1'276

ТИПОВІ МОВНІ ПОМИЛКИ Й ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ЇХ КОРЕКЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (за професійним спрямуванням)»

Старова О.О., канд. філол. наук, Панова Т.М. (Харків)

У статті розглянуто типові порушення норм сучасної літературної української мови, які найчастіше трапляються в мовленні студентів і курсантів вищих навчальних закладів. Систематизовано такі прийоми корекції виявлених помилок, які можна легко й ефективно застосовувати в процесі викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Ключові слова: культура мови, мовна норма, суржик.

Старова Е.А., Панова Т.Н. Типичные языковые ошибки и организация работы по их коррекции в ходе преподавания дисциплины «Украинский язык (по профессиональному направлению)». В статье рассмотрены типичные нарушения норм современного литературного украинского языка, которые наиболее часто встречаются в речи студентов и курсантов высших

© Старова О.О., Панова Т.М., 2015

учебных заведений. Систематизированы такие приемы коррекции выявленных ошибок, которые можно легко и эффективно реализовать в процессе преподавания курса «Украинский язык (по профессиональному направлению)».

Ключевые слова: суржик, языковая культура, языковая норма.

Starova O.O., Panova T.M. Typical Language Mistakes and the Ways of Organizing their Correction in the Course of Teaching the Ukrainian language (for Special Purposes). The article is devoted to the typical modern literary Ukrainian language rules breakings, which are common in the speech of students and cadets. Techniques of the correction of errors, that can be easily and efficiently implemented in teaching the course "Ukrainian language (for special purposes)", have been systematized.

Key words: language culture, language norm, surzhyk.

Сьогодні метою вивчення державної мови студентами ВНЗ є набуття навичок фахового мовлення, яке дозволить якомога повніше та якісніше передати інформацію в процесі комунікації. Окрім того, нормативне мовлення є запорукою створення позитивного іміджу особи у сфері реалізації її професійних інтересів. Саме тому сьогодні для людини, яка здобуває вищу освіту, знання державної мови стає невід'ємною складовою кваліфікованості. Відповідно, як відзначає відома мовознавець і розробник підручника «Українська мова за професійним спрямуванням» та серії посібників із діловодства й культури мовлення С.В. Шевчук, «виникає об'єктивна потреба створення і впровадження в систему професійної освіти нової фахової ділової комунікації, тобто мовної освіти. Вона має забезпечити формування та розвиток комунікативної професійно орієнтованої компетенції особистості, яка здатна зреалізувати свій творчий потенціал на потреби держави» [5: 9]. Вирішувати такі завдання слід безпосередньо під час вивчення у вищих навчальних закладах курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Проблемі корекції мовних помилок приділяли увагу багато відомих мовознавців і педагогів, зокрема Б. Антоненко-Давидович, Л. Бутенко, М. Гінзбург, С. Караванський, О. Маленко, Л. Савченко, О. Сербенська, С. Шевчук. У своїх працях вони визначили поняття мовної норми, розглянули його на різних рівнях мовної системи, подали кодифіковані варіанти вимови, слововживання, творення граматичних

форм і запропонували систему завдань для вдосконалення мовної культури особистості. Однак, на нашу думку, наразі не приділено достатньої уваги систематизації практичних прийомів удосконалення мовлення студентів і курсантів вищих навчальних закладів, які можна реалізовувати додатково до завдань, передбачених робочою програмою курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». У поданій статті ми маємо на **меті** окреслити типові мовні помилки сучасних слухачів вищих навчальних закладів і описати власний системний підхід до корекції цих порушень під час занять з української мови (за професійним спрямуванням). З огляду на те, що підвищення культури мови молоді наразі є нагальною проблемою, уважаємо таку роботу цікавою й актуальною.

Об'єктом дослідження є усне й письмове мовлення курсантів і студентів Національного університету цивільного захисту України, а також почасти мовлення абітурієнтів українських ВНЗ, оскільки вже три роки поспіль автори є сертифікованими екзаменаторами Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти й мають змогу аналізувати типові мовні помилки під час перевірки відкритого завдання тесту ЗНО з української мови та літератури.

Моніторинг, який ми здійснюємо щороку, засвідчує, що в мовленні (як усному, так і письмовому) абітурієнтів, курсантів і студентів більшою чи меншою мірою наявні порушення всіх мовних норм:

1. Неправильне наголошування слів (наприклад, *оле́нь*, *коне́й*, *принести́*, *середи́на*, *фа́ховий*, *украї́нська*, *то́бі*).

2. Недотримання орфоепічних норм: **а)** ігнорування того, що в українській мові літера **щ** позначає два звуки **[шч]**, а не **[ш'](***щастя – [ш'ас'т'а]***)**; **б)** вимова **[а]** або **[о^{а}]** замість **[о]** в ненаголошених складах (*шоколадка – [шо^{а}ко^{а}ладка], богатир – [багатир]*); **в)** оглушення дзвінких приголосних і навіть сонорного [в] наприкінці слова, абсолютне нерозуміння вимови нескладових [ў], [і] (*любов – [любоф]* замість *[любоў]*); **г)** нехтування нормами милозвучності (***в** святковий день, узяв **й** зробив*).

3. Незнання багатьох правил орфографії, насамперед правопису ненаголошених **е/и**, апострофа, подвоєних і подовжених приголосних, іменників/прикметників/прислівників/сполучників разом, окремо, через дефіс, часток з іншими частинами мови, великої літери в складних власних назвах (приклади найчастотніших помилок:

допобачення, будь-ласка, нажаль, Національний Університет Цивільного Захисту України, запрошеня).

4. Порушення граматичних норм: **а)** нерозрізнення подібних за звучанням часово-способових форм дієслів (наприклад, сплутування *залиш**і**ться* й *зал**и**шиться*); **б)** уживання дієслів із постфіксом **-ся** в невластивому їм пасивному значенні (*знання здобуваються людьми, світ твориться геніями, питання розглядається на зборах*); **в)** помилки у творенні дієприкметників, вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників (*поважаючий, існуючий, зробивший*; *більш кращий, самий великий*); **г)** неправильне визначення роду іменників (*велика біль, сильна нежить*); **г)** сплутування закінчень **-а (-я) / -у (-ю)** у формі родового відмінка однини іменників чоловічого роду ІІ відміни (*хімічного елемент**у**, приклад**а**, підмет**у**, конфлікт**а**, телефон**а***); **д)** ігнорування у звертаннях форми кличного відмінка на користь називного (*Олен**а** Олександрівн**а**, дозвольте звернутися!*).

5. Нехтування лексичними нормами: **а)** українізовані форми російських дієслів і числівників (*получив, здєлав, оставили, первий, вторий*); **б)** змішування українських і російських форм неозначених займенників (*хто-то, чого-то*); **в)** уживання калькок із російської мови замість питомо українських слів (*да, нє, щас, конєшно, прийняти участь, здати екзамен, на протязі року, являється громадянином, займає місце, принести шкоду, представляє собою, наступним чином, так як, в подальшому, вуз, прийом їжі, електричний ланцюг* тощо); **г)** наявність у мовленні канцеляриту, тавтологій і плеоназмів (*здійснювали застосування, відчув почуття радості, ми з друзями мали на меті піти прогулятися, здав свою автобіографію, в остаточному підсумку, у квітні місяці, я патріот своєї батьківщини*); **г)** незнання української фразеології.

6. Відхилення від синтаксичних норм: порушення дієслівного керування, уживання прийменників і відмінкових форм за зразком російської мови (*по вулицям, при написанні твору, на українській мові, згідно наказу / згідно до наказу, краще всього*).

7. Незнання багатьох норм пунктуації, зокрема правил уживання коми для виділення вставних слів, відокремлених членів речення, звертання; коми й крапки з комою в складносурядному, складнопідрядному й безсполучниковому реченнях; двокрапки й тире

в безсполучниковому реченні; лапок і тире для оформлення цитат і прямої мови.

Основними причинами наведених відхилень від норм літературної мови, за нашими спостереженнями, виступають: **1)** потужний вплив російсько-українського суржику, територіальних діалектів і просторіччя; **2)** недостатньо висока якість викладання української мови в системі загальної середньої освіти; **3)** відсутність у молоді звички до читання й сприймання україномовних текстів, що сприяло б збагаченню лексичного запасу й розвитку зорової пам'яті на нормативне мовлення; **4)** брак у курсантів і студентів мотивації до опанування української літературної мови й навмисно-демонстративне нехтування літературними нормами з метою підкреслення вільного від обмежень характеру спілкування.

Отже, перед викладачем вищого навчального закладу постає завдання не лише допомогти своїм вихованцям опанувати теоретичний матеріал і здобути навички, передбачені чинною робочою програмою курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», а й заповнити лакуни, що з тих чи тих причин залишилися після шкільного курсу української мови, створити позитивну мотивацію до опанування літературної мови, довівши, що це модно, сучасно й престижно. При цьому важливим є комплексний підхід, що полягає в застосуванні на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) різноманітних методів і прийомів, зокрема відомих студентам зі школи. У своїй практиці ми здійснюємо підвищення мовної культури молоді на таких засадах:

1. Обов'язковий первинний моніторинг рівня мовної й мовленнєвої компетентності курсантів і студентів. Використовуємо з цією метою диктант із творчим завданням, який дозволяє перевірити володіння як орфографічними й пунктуаційними, так і лексичними, граматичними та стилістичними нормами, а також надати інформацію про рівень грамотності й творчих здібностей кожного курсанта або студента.

2. Постійне посилення мотивації до опанування української мови шляхом бесід, дискусій, дебатів, круглих столів, присвячених ролі мови в житті людини.

3. Спілкування з курсантами та студентами на заняттях винятково українською мовою; постійна увага до порушень орфоепічних,

лексичних, граматичних і стилістичних норм у їхньому мовленні, колективне обговорення й коригування цих помилок.

4. Створення в одній із найбільш популярних сучасних соціальних мереж «ВКонтакте» групи **«Українська без помилок»** (https://vk.com/club60648526), у котрій вміщено основні матеріали з курсу (конспекти лекцій, завдання й матеріали для відпрацювання практичних занять), різноманітні навчальні посібники, ілюстрації-мотиватори тощо й за допомогою якої викладач може проводити онлайн-консультації, опитування й веб-квести, робити різноманітні оголошення. Такий формат взаємодії з курсантами й студентами дозволив нам значно збільшити ступінь інформативності, мобільності й упорядкованості навчального процесу, покращити зв'язок між різними поколіннями, оскільки спілкування через соціальну мережу є в сприйнятті студента (курсанта) модним, стильним, сучасним (ці характеристики він почасти переносить і на навчальну дисципліну). Окрім того, спілкування у форматі повідомлень у соціальній мережі забезпечило розвиток комунікативної компетенції, дозволяючи викладачеві коригувати помилки підопічних у режимі онлайн.

5. Приділення на кожному занятті уваги, окрім викладу основного програмного матеріалу, вправам, спрямованим на вдосконалення мовної компетенції. Зокрема, ми використовуємо такі види роботи:

1) словникові диктанти з подальшою перевіркою й коментуванням;

2) прийом «Полювання на суржик»: **а)** викладач називає словосполучення з помилками, а студенти/курсанти виправляють їх (таку роботу можна проводити як вікторину-розминку на початку кожного заняття, оскільки вона не забирає багато часу, проте сприяє запам'ятовуванню правильних форм словосполучень шляхом багаторазового повторення); **б)** викладач просить своїх вихованців, наприклад, протягом тижня бути уважними до проявів суржику в мовленні інших викладачів, ЗМІ, реклами тощо й записувати віднайдені помилки, які потім будуть обговорені й колективно скориговані на занятті;

3) прийом «Мовознавчий футбол»: викладач кидає невеличкий м'ячик одному з курсантів/студентів, і той має за 3 с назвати термін (професіоналізм) за своїм фахом і передати м'ячик іншому «гравцеві»

(якщо ж учасник не називає термін, то отримує «пенальті» – невелике теоретичне запитання);

4) вправи на розширення словникового запасу: добір до поданих слів синонімів, антонімів; пояснення значення наведених фразеологізмів, омонімів та паронімів; вибіркові диктанти (виписування з тексту термінів, неологізмів, фразеологізмів, професіоналізмів, канцеляризмів тощо);

5) колективне складання текстів (викладач пропонує відтворити із записаних у довільному порядку речень зв'язний текст, дібрати до нього заголовок, продовжити історію або ж записує на аркуші тему й одне речення, а курсанти/студенти продовжують «нанизувати» речення, слідкуючи, щоб формувалося «оповідання», яке після завершення роботи викладач зачитує для всіх; цей прийом, на нашу думку, ефективно застосовувати наприкінці заняття, коли уважність аудиторії послаблюється й потрібна релаксація);

6) прийом «Ну ж бо, поясни!»: на перше практичне заняття після лекції викладач готує невеличкі картки, на яких указані основні поняття з теоретичного матеріалу (наприклад, *офіційно-діловий стиль, мовна норма, документ, текст, розділ, реквізит, таблиця* тощо), по черзі викликає курсантів/студентів, просить їх вибрати навмання картку й пояснити аудиторії написане слово або словосполучення, не вживаючи спільнокореневих, щоб ці поняття вгадали;

7) виступи з усними повідомленнями, складання діалогів/полілогівдо запропонованих ситуацій із реального життя;

8) практикум із письмового російсько-українського перекладу наукових текстів, який органічно вписується в змістовний модуль № 4 «Наукова комунікація як складова фахової діяльності» за чинною робочою програмою (курсантам і студентам пропонуємо самостійно дібрати російськомовні тексти наукового стилю (здебільшого наукові статті) за своїм фахом обсягом 15–20 тисяч знаків і протягом місяця зробити й оформити переклад українською; на занятті з теми *«Проблема перекладу і редагування наукових текстів»* відбувається захист робіт, оцінка за цю діяльність становить 30% від оцінки за модуль поряд з оцінкою за модульну контрольну роботу та поточні роботи);

9) проміжні контролі знань із застосуванням комп'ютерної **системи миттєвого опитування**, наявної в лінгвістичній

лабораторії кафедри мовної підготовки нашого університету;

10) лінгвістичні веб-квести, організувати які дозволяє наявність групи «Українська без помилок» у соціальній мережі «ВКонтакте»: викладач на практичному занятті оголошує курсантам і студентам правила й строки проведення квесту, потім поступово викладає в спеціально створеній темі або на «стіні» групи мовознавчі завдання (на кшталт описаних вище вправ) та критерії їх оцінювання й збирає відповіді через систему приватних повідомлень. Переможця квесту заохочують зробленою оцінкою.

Як засвідчив кількарічний досвід комбінованого застосування наведених форм роботи, вони справді сприяють удосконаленню мовної компетенції курсантів і студентів, оскільки дають викладачеві змогу перетворити заняття з української мови за професійним спрямуванням на захопливе змагання, гру, що сприяє зацікавленню й кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Підбиваючи підсумки, наголосимо, що проблема підвищення культури мовлення молоді є надзвичайно **актуальною** в сучасному українському суспільстві. Ключем до її розв'язання, на нашу думку, має стати посилення мотивації студентів і курсантів до вивчення української літературної мови, а також розроблення й послідовне застосування системи прийомів і вправ, які дозволять довести до автоматизму навички нормативного усного й письмового спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антисуржик : [навч. посібник] / [О. Сербенська та ін.] ; за заг. ред. О. Сербенської. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Л. : ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – 257 с. – (Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити).
2. Караванський С.Й. Секрети української мови / С.Й. Караванський. – 2-ге вид. – Л. : БаК, 2010. – 344 с.
3. Купрата Н.Я. Українсько-російський суржик у професійній сфері / Н.Я. Купрата, Г.В. Ковальчук // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2010. – Вип. 16. – С. 122–130.
4. Маленко О.О. Вербальна комунікація сьогодення: чи зможемо порозумітися? / О.О. Маленко // Вивчаємо українську мову та літературу : наук.-метод. журнал. – 2015. – № 5. – С. 69–71.
5. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С.В. Шевчук, І.В. Клименко. – 4-ге вид. – К. : Алерта, 2014. – 696 с.

УДК 378.21-054.62

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ

Тростинська О.М., канд. філол. наук,
Саніна Л.П., Копилова О.В. (Харків)

У статті аналізуються особливості навчання мови професійного спілкування іноземних магістрантів і аспірантів на завершальному етапі та надаються методичні вказівки з формування фахового складника комунікативної компетенції, а саме оформлення наукової роботи.

Ключові слова: завершальний етап навчання, іноземні магістранти та аспіранти, мова професійного спілкування.

Тростинская О.Н., Санина Л.П., Копылова Е.В. Особенности обучения иностранцев языку профессионального общения на завершающем этапе. В статье анализируются особенности обучения языку профессионального общения иностранных магистрантов и аспирантов на завершающем этапе и даются методические рекомендации по формированию профессиональной составляющей коммуникативной компетенции, а именно оформления научной работы.

Ключевые слова: завершающий этап обучения, иностранные магистранты и аспиранты, язык профессионального общения.

Trostynska O.M., Sanina L.P., Kopylova O.V. Peculiarities of the language teaching professional communication at the final stage. The article analyzes the peculiarities of language teaching professional communication in foreign undergraduates and graduate students enrolled in the final stage, and give the methodological recommendations on the formation of professional competence (language and speech) organization of the scientific work of this category of students.

Key words: the final stage of training, foreign undergraduates and graduate students, the language of professional communication.

Навчання мови як іноземної розділяється на етапи, які характеризуються специфікою цілей, змісту, методів, засобів, умов навчання і певними часовими межами. „Під етапом навчання

© Тростинська О.М., Саніна Л.П., Копилова О.В. , 2015

звичайно розуміють відносно завершений період (цикл) вивчення мови, що виділяється із загальної системи оволодіння мовою, протягом якого забезпечується досягнення кінцевих цілей навчання на запланованому рівні" (*переклад наш – О.Т.*) [1: 357]. Наразі в методиці не існує загальноприйнятої точки зору ні на кількість етапів, ні на їхній зміст. Проведений Т.В. Макаревич аналіз літератури з викладання мови як іноземної показав, що найбільш поширеною у сучасній методиці є класифікація, запропонована Г.Г. Городіловою, згідно з якою навчально-виховний процес мовної освіти іноземців складається з трьох етапів: початкового (здійснюється на підготовчих факультетах або в національних школах), основного, або поглибленого (1-3 курси ВНЗ) та завершального (4-6 курси та аспірантура) [10]. Існує значна кількість науково-методичної літератури, що висвітлює особливості навчання на підготовчому та основному етапах, водночас специфіка навчання іноземців мови на завершальному етапі недостатньо відображена у науково-методичних дослідженнях, що і визначає **актуальність** пропонованої статті.

Кінцева мета навчання мови іноземців на завершальному етапі полягає в удосконаленні вмінь усного і писемного мовлення та досягається активізацією вмінь і навичок використання в усному мовленні різних видів монологів, їх комбінування з використанням різноманітних мовних засобів, розвитку вмінь і навичок узагальнення отриманої з різних джерел інформації та письмового викладення її з оцінкою й аргументацією як наукової роботи (бакалаврської, магістерської або дисертаційної). При цьому мова йде не лише про систематизацію й узагальнення знайомого матеріалу, а і про його якісне поглиблення та розширення.

На кафедрі мовної підготовки Центру міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна на завершальному етапі навчаються три групи іноземців нефілологічних спеціальностей: 1) студенти-нефілологи 4 курсу; 2) магістранти, що отримали освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра поза Україною та мають початкову мовну підготовку, отриману на підготовчих факультетах; 3) аспіранти.

Навчання студентів на 4 курсі здійснюється згідно з „Программой по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов 1-4 курсов" [17], у якій навчання видів мовленнєвої діяльності на всіх етапах розглядається як єдиний, поступовий, взаємопов'язаний процес.

Питання методики навчання мови студентів нефілологічних спеціальностей 4 курсу розглядалися в багатьох дослідженнях [2; 3; 7; 8; 12; 13; 15], для цього контингенту учнів розроблено навчальні посібники [9; 11].

Особливості загальнаукової та мовної підготовки іноземних магістрантів і аспірантів вимагають формування окремих груп для цих категорій іноземних учнів під час занять з мови та застосування у навчанні певних методичних підходів, що знайшло відображення в розроблених на кафедрі мовної підготовки програмах з російської мови. Проблеми навчання мови іноземних магістрантів і аспірантів (взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності, навчання оглядового реферування, зміст іспитів, створення індивідуальних навчальних програм для цього контингенту учнів) розглядалися в низці робіт [4; 5; 6; 14; 16], проте багато питань залишилось за межами цих досліджень, зокрема методика навчання іноземців оформлення результатів наукової діяльності.

Мета статті – проаналізувати особливості навчання мови професійного спілкування іноземних магістрантів і аспірантів, що навчаються на завершальному етапі на нефілологічних факультетах ХНУ імені В.Н. Каразіна, та надати методичні рекомендації щодо формування фахового складника комунікативної компетенції, а саме оформлення наукової роботи.

Програма для магістрантів підготовлена старшим викладачем Л.П. Саніною і враховує психологічні особливості цього контингенту учнів, умови їхнього навчання та мету, що ставиться перед ними. Магістранти-нефілологи, що вивчають російську мову, це іноземці, які отримали вищу або середню спеціальну освіту на батьківщині та частково володіють мовою навчання в обсязі знань та вмінь підготовчого факультету. У магістрантів коротші порівняно зі студентами та аспірантами терміни навчання в Україні (2 або 3 роки включно з підготовчим факультетом), професійне спілкування, як правило, здійснюється лише з керівником наукової роботи, а також різні умови навчання, пов'язані зі спеціалізацією. Основною комунікативною метою навчання магістрантів є підготовка та захист дипломної роботи.

Особливості контингенту магістрантів та характер їхньої комунікації в умовах обмеженого навчального часу вимагає

максимальної трансформації програми з мови навчання, розрахованої для іноземних студентів-нефілологів на три з половиною роки вивчення мови, за рахунок компресії надлишкового матеріалу з урахуванням професійних потреб учнів та їхнього стартового рівня володіння мовою, який у випускників підготовчого факультету має відповідати рівню B1 за системою CEFR, а також розвитку, в першу чергу, провідних умінь розпізнавання структури письмового мовлення під час читання спеціальної літератури та продукування письмового мовлення в межах, що визначаються програмою зі спеціальності (написання дипломної роботи).

Трансформація навчального матеріалу полягає в раціональному відборі наукової лексики, що утворює й наповнює синтаксичні структури, найбільш частотні та орієнтовані на професійні потреби магістрантів, виділенні мовних засобів, які забезпечують розвиток мовлення, збільшенні часу на вивчення тем, пов'язаних із досягненням мети навчання, наприклад, коментування висловлювання, лексико-граматичні та функціонально-семантичні засоби зв'язку, складне синтаксичне ціле тощо.

Відбір текстів із точки зору тематики, жанру, стилю і структури (фрагменти монографій, підручники, наукові статті) зумовлений цілями професійного навчання. Це, в свою чергу, визначає і методику роботи з текстом, в основі якої знаходиться спільне з викладачем читання, змістовий аналіз і коментування мовних характеристик висловлювання, що готує учня до подальшого самостійного читання.

Розвиток умінь письмового мовлення – одна з основних форм навчання магістрантів, оскільки у процесі підготовки дипломної роботи магістрант конспектує наукові джерела, складає бібліографію до теми, готує тези та пише реферативну частину диплому, що і стає визначальними видами письмових робіт та завдань. Крім цього під час розвитку умінь письмового мовлення виникає низка додаткових об'єктів навчання (вживання різноманітних мовних засобів для побудови письмового тексту, порядок слів, дотримання абзаців, елементи орфографії та пунктуації, оформлення цитат), представлених в окремому блоці завдань.

Специфіка індивідуальної роботи з магістрантами зумовлює вимоги до встановлення у процесі занять міжособистісних стосунків між викладачем та учнем – стосунків співпраці. Особливого значення

у такому разі набувають питання контролю знань і вмінь та визначення рівня володіння магістрантами мовою на початку вивчення курсу, залежно від чого коригується подальша програма навчання мови.

Магістранти мають володіти навичками самоконтролю, що дозволяє їм опанувати низку лексико-граматичних закономірностей самостійно, працюючи з книгою, цим скорочується час на пояснення викладача та збільшується кількість тренувальних вправ на занятті.

Професійна та навчальна діяльність аспірантів здійснюється у межах проведення ними дисертаційного дослідження, тому мета вивчення російської мови іноземними аспірантами – вдосконалення володіння мовою до рівня, достатнього для проведення наукового дослідження і захисту дисертаційної роботи, та підготовка до кандидатського іспиту з мови. Аспірант має володіти комплексом мовленнєвих і інтелектуальних умінь та навичок, які дозволяють працювати з науковою літературою, вилучати з неї необхідну для дисертаційного дослідження інформацію, аналізувати, систематизувати і узагальнювати її залежно від етапу дослідження, оформлювати в усній (доповідь) та письмовій (тези, стаття, дисертаційна робота) формах результати наукової діяльності, супроводжувати наукову статтю і дисертаційну роботу необхідним довідково-бібліографічним апаратом відповідно до діючих стандартів, брати участь у публічних обговореннях наукових проблем на конференціях та під час захисту дисертації.

Іноземні громадяни, які вступають до аспірантури, залежно від місця отримання вищої освіти поділяються на дві групи: аспіранти, що отримали вищу освіту у ВНЗ України і мають рівень володіння мовою В2 за системою CEFR, та аспіранти, що отримали вищу освіту за межами України і мають підготовку з мови навчання, яка відповідає рівню випускника підготовчого факультету українського ВНЗ (рівень володіння мовою В1). Різний рівень мовної підготовки зумовлює різний обсяг навчальних годин з російської мови (140 годин протягом одного року та 560 годин потягом двох років відповідно). Для кожної групи аспірантів на кафедрі мовної підготовки ЦМО ХНУ імені В.Н.Каразіна розроблені навчальні програми (автор – доцент Л.Б. Бєй). Збільшення кількості навчальних годин з мови для іноземців, що навчалися за межами України, дозволяє розширити

обсяг навчального матеріалу за рахунок тем з морфології та синтаксису, які систематизують та розширюють знання з мови, а також використовувати більше часу для вивчення граматичних явищ, актуальних для наукового стилю мовлення і важких для засвоєння.

Тематика текстів для читання й аналізу під час аудиторної роботи аспірантів та тем для навчальних бесід пов'язана із загальнонауковою й гуманітарною проблематикою та актуальними питаннями сучасності. Така направленість тематики занять зумовлена реальностями навчального процесу, коли в одній групі навчаються аспіранти різних спеціальностей. Водночас для самостійної роботи аспірантів пропонується використовувати оригінальну профільну наукову літературу, яку вони читають у процесі дисертаційного дослідження, а також статті, написані аспірантами відповідно до їхніх навчальних планів. Цим досягається індивідуалізація самостійної роботи аспірантів.

Оскільки формування вмінь і навичок продукування тексту наукової роботи – одна з основних комунікативних цілей у навчанні іноземних магістрантів та аспірантів на завершальному етапі, уважаємо за доцільне визначити напрями реалізації цієї мети на заняттях з мови.

Навчання письмового мовлення базується на структурно-змістовому аналізі текстів, тому на першому етапі розвиваються та вдосконалюються навички ознайомчого, проглядового і реферативного читання. Система завдань на цьому етапі групується відповідно до поетапного формування означених навичок. Кожний блок завдань передбачає відпрацювання певного комплексу операцій з мовним і мовленнєвим матеріалом тексту. Перший блок містить завдання на виділення інформативного центру речення, абзацу і фрагменту тексту. У другому блоці звертається увага на цільове вилучення інформації тексту (цитування, конспектування, складання тез, резюме). Третій блок завдань націлює увагу студентів на трансформацію тексту (компресія, розширення, заміна частин тексту синонімічними еквівалентами, інтерпретація і коментування тексту). У четвертому блоці завдань вивчаються особливості використання лексико-граматичних та функціонально-синтаксичних засобів зв'язку.

На наступному етапі об'єктом вивчення стають структура і зміст наукової роботи, тому ставляться комунікативні завдання, направлені

на відпрацювання мовленнєвих кліше, що використовуються в оформленні наукового дослідження:

1. Постановка питання, визначення об'єкту і предмету дослідження (*Научная работа посвящена...; Объектом исследования в данной работе выступает…; Предметом научного исследования являются...*).

2. Обґрунтування актуальності теми дослідження (*Актуальность выбранной проблематики заключается в том, что...; Данная тема исследования является актуальной, поскольку...; ..., что и определяет актуальность данного иследования*).

3. Характеристика мети і завдань дослідження (*Цель данной работы заключается в ...; Главной целью исследования является...; Цель исследования обусловила решение следующих заданий...*).

4. Характеристика матеріалу дослідження, джерел інформації (*В качестве материала исследования используются…; Материалом исследования являются...; Теоретической основой исследования послужили работы...*).

5. Визначення наукової новизни і теоретичної та практичної значущості результатів дослідження (*Научная новизна исследования состоит в том, что…; Научно-практическое значение исследования заключается в ...*).

6. Результати дослідження і висновки (*В ходе исследования были получены следующие результаты...; Научные и практические результаты исследования позволили сделать следующие выводы…; Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить...; Таким образом, можно подвести итоги...*).

Наведемо зразок організації практичного заняття з навчання структури та змісту наукової роботи. Заняття починається з ознайомчого читання фрагменту наукової роботи, в якому представлено один із варіантів розв'язання певного комунікативного завдання, наприклад, „Обґрунтування актуальності теми дослідження". Притекстові завдання мають бути направлені на вилучення основної інформації тексту, виокремлення синтаксичних структур, лексичних одиниць, характерних для означеного комунікативного завдання. Далі студенти знайомляться з таблицями, в яких у систематизованому, розширеному й узагальненому вигляді представлені мовні засоби, синонімічні тим, що містяться в тексті.

Це сприяє поглибленню знань учнів, диференціації нового і відомого та первинному засвоєнню навчального матеріалу. Завершується робота домашнім завданням, в якому пропонується обґрунтувати актуальність власної наукової роботи, використовуючи інформацію, отриману на занятті. Безпосередня практична значущість таких завдань суттєво підвищує мотивацію процесу навчання.

Також через таблиці учні знайомляться з вимогами до композиції наукової роботи, мовними засобами зв'язку розділів, параграфів роботи та правилами оформлення бібліографії. На кафедрі підготовлено електронну презентацію мовленнєвих кліше оформлення наукової роботи, яка може бути використана під час занять на завершальному етапі.

Наступним етапом методичної роботи з організації навчання мови іноземних магістрантів та аспірантів має стати створення навчального посібника, який би відповідав комунікативним потребам означеного контингенту учнів. Для цього необхідно здійснити відбір і мінімізацію загальнонаукової лексики та текстів наукового характеру як для природничого, так і гуманітарного профілю навчання та розробити короткостроковий курс з граматики, що і є **перспективою** подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Є.Г. Словарь методических терминов / Є.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 448 с.
2. Алексєєнко Т.М. Навчання реферування наукового тексту іноземних студентів-нефілологів / Алексєєнко Т.М., Копилова О.В., Тростинська О.М. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків, 2010. – Вип. 17. – С. 8–14.
3. Алексеенко Т.Н. Обучение русскому языку иностранных студентов-нефилологов на продвинутом этапе / [Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова, О.Н. Тростинская, Т.Э. Корепанова] // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць – Харків, 2011. – Вип. 18. – С. 19–31.
4. Бей Л.Б. Обучение иностранных аспирантов созданию обзорного реферата / Л.Б. Бей // Русская филология : Укр. вестник. – 2001. – С. 82–88.
5. Бей Л.Б. Содержание Программы по русскому языку и организация обучения иностранных аспирантов / Л.Б. Бей // Русский язык

и литература: проблемы изучения и преподавания : сб. науч. работ / под общ. ред Л.А. Кудрявцевой. – К., 2009. – С. 279–283.
6. Бей Л.Б. Содержание и проведение кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному / Л.Б. Бей // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур : сб. науч. статей. – Белгород, 2010. – С. 18–24.
7. Давыдова А.Н. Текст как основа обучения студентов-нефилологов на продвинутом этапе / Давыдова А.Н., Копылова Е.В., Санина Л.П. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків, 2005. – Вип. 9. – С. 115–119.
8. Копилова О.В. Розвиток усного мовлення іноземних студентів / О.В. Копилова, Л.П. Саніна // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім. В.Н. Каразіна : зб. наук. праць. – Х. : Видав. центр ХНУ, 2008. – Вип. ХХ. – С. 102–108.
9. Копылова Е.В. Пособие по развитию письменной речи: учебное пособие для иностранных студентов IV курса экономических специальностей / Е.В. Копылова, Л.П. Санина. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – 108 с.
10. Макаревич Т.В. Соответствие этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы / Т.В. Макаревич // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 2. – С. 41–49.
11. Павленко М.П. Обучение реферированию научного текста. Ч. I, Ч. II. Медико-биологический профиль. Экономический профиль / [М.И. Павленко, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова, О.Н. Тростинская]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина. – 2009. – 178 с.
12. Петрушова О.В. До проблеми оформлення наукової роботи іноземними студентами / О.В. Петрушова, І.І. Черненко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків, 2009. – Вип. 15. – С. 114–120.
13. Піротті Н.В. Шляхи інтенсифікації формування навчально-професійних комунікативних компетенцій студентів-іноземців просунутого етапу навчання / Н.В. Піротті // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип. 18. – С. 181–190.
14. Санина Л.П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности (ВРД) иностранных аспирантов / Л.П. Санина // Материалы межвузовской научно-методической конференции (5–6 июня 1996 г.). – Харьков : Авеста, 1996. – С. 86–88.
15. Саніна Л.П. Монолог-міркування в системі навчання іноземних студентів-нефілологів / Саніна Л.П., Копилова О.В., Тростинська О.М. // Викладання

мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. прАЬ. – Харків, 2012 . – Вип. 20. – С. 156–163.
16. Седьмая Е.В. Индивидуальные программы как важнейшее условие интенсификации обучения магистрантов / Седьмая Е.В., Санина Л.П., Удоденко Л.М. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків, 2000. – Вип. 4. – С. 292–294.
17. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / Тростинская О.Н., Алексеенко Т.Н., Копылова Е.В.. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – С. 77–86.

УДК 811.161.2'367.332.7

КАТЕГОРІЇ АСПЕКТУАЛЬНОСТІ ТА СТАНОВОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Труба Г.М., канд. філол. наук (Одеса)

Стаття присвячена розгляду питання взаємодії категорій становості та аспектуальності в широкому та вузькому розумінні. У статті окреслено поняття та функції аспектуальності у віддієслівних іменниках, визначено функції і ознаки категорії становості. Розглянуто питання граматичного втілення цієї взаємодії та визначено частотну кількість уживання спільного сегменту.

Ключові слова: аспектуальність, диференційна ознака, категорія, становість, функція.

Труба А.Н. Категории аспектуальности и состояния во время изучения украинского языка как иностранного. Статья посвящена рассмотрению вопроса о взаимодействии категорий состояния и аспектуальности в широком и узком смысле. В статье рассматриваются понятия и функции аспектуальности, выраженные в отглагольных существительных, определены функции и признаки категории состояния. Рассмотрен вопрос грамматического воплощения этого взаимодействия и определена частотность употребления общего сегмента.

Ключевые слова: аспектуальность, дифференциальный признак, категория, состояние, функция.

© Труба Г.М., 2015

Truba G.M. Categories of Aspect and State in the Process of Learning Ukrainian as a Foreign Language. The article is devoted to considering the issue concerning the interaction of state and aspect categories in broad and narrow senses. The notions and functions of an aspect category implemented in verbal nouns have been considered; functions and signs of a state category have been defined. The issue concerning grammar representation of this interaction has been considered and the frequency of this general segment usage has been determined.

Key words: aspect, category, differential feature, function, state.

Підходи до вивчення функціональної граматики інколи можуть здатися занадто теоретичними, але надбання саме функціональної граматики має велике прикладне значення під час вивчення мови як іноземної. Функціональний підхід дає змогу інофону краще зрозуміти семантику іншомовного висловлювання. Саме тому функціональна граматика не втрачає актуальності під час організації навчального процесу

На сучасному етапі розвитку лінгводидактки активно досліджуються питання не просто визначення характеристик окремих категорій і полів, їхня статична констатація, а увагу зосереджено на вивченні їхньої взаємодії.

Об'єктом статті є вивчення питання взаємодії категорій становості й аспектуальності, а **предметом** – взаємодія віддієслівних іменників із функцією аспектуальності із категорією становості.

Завданнями статті є окреслити функціональні ознаки віддієслівних іменників і визначити їхні функції; визначити функціональні ознаки і функції категорії стану.

Дослідження було здійснено на матеріалі текстів сучасних українських письменників (Ю. Андрухович "Дванадцять обручів", О.Забужко «Музей покинутих секретів», Люко Дашвар «Мати все», Брати Капранови «Приворотне зілля», Марія Матіос «Солодка Даруся», «Український Декамерон»). Було виявлено 3 000 речень із лексемами та синтаксемами на позначення взаємодії категорій становості та аспектуальності. Серед них виявлено 610 одиниць віддієслівних іменників, які в свою чергу поділяються на дві групи: іменники на позначення професії та людини за родом діяльності (35 одиниць) та назва стану внаслідок дії чи процесу (575 одиниць).

Проблема дослідження аспектуальності не втратила своєї

актуальності: за сучасними розробками аспектуальність виявляють і в іменниках, а саме іменних предикатах із такими диференційними ознаками: *абсолютність (моновалентність) / відносність (бівалентність); залежність аспектуальних характеристик предикативних виражень від локалізованості / нелокалізованості та референційних властивостей суб'єкта; протиставлення предикатів класів, що нелокалізовані на часовій вісі, всій решті предикатів; ознака динамічності / статичності* [12 : 7].

Для глибокого дослідження питання взаємодії категорії становості й аспектуальності, що виражена іменними (називними) предикатами, слід розглянути основні ознаки називної аспектуальності. Так, базовою диференційною ознакою будь-яких предикатів є динамічність (*зміна ситуації, дії*) та статичність (*незмінність протягом певного часу, стану*). Динамічні предикати здатні поєднуватися з обставинами мети, ця властивість є ознакою активності суб'єкта, для неістот ця ознака не є релевантною. Іменні предикати поєднуються з обставинами мети досить рідко: *Я сьогодні нарядна, щоб сподобатися тобі; Він сумний, щоб його втішали* [12: 22]. Іншими словами, іменним предикатам властиві і динамічна і статична ознаки. Проте багато семантичних типів називних предикатів можуть поєднуватися з обставинами часу: *Йому було сумно вчора. Я сьогодні зайнятий. Вчора вона була в новому платті* [12: 23]. Як ми бачимо, ознака динамічності і статичності притаманні й іменним предикатам.

Виділяють такі типи речень: $\underline{Cop_f\ N_i}$ (*Весна. Осінь. Ліс. Тиша. Шелест. Дощ. Спека. Сонце*); $\underline{N_1\ Cop_f\ Adj_{1/5}}$ (*Ніч була тиха. Спека стояла нестерпна. День обіцяв бути напруженим. Відпустка обіцяла бути цікавою*); $\underline{N_1\ Cop_f\ N_{1/5}}$ (*Він був студентом. Орел – хижак. Це наш гуртожиток. Це був особливий керівник. Іван Петрович – мер*); $\underline{N_1\ Cop_f\ N_{2\ldots pr}\ /\ Adv_{pr}}$ (*Прихід юнака був до речі. Цей дім буде без ліфта. Ми у відчаї. Чай із цукром. Всі були на сторожі. У нього очі на викоті*); $\underline{Cop_{s3/n}\ Adj_{fsn}}$ (*Було темно. Морозно. Вночі буде холодно*); $\underline{Cop\ s3n\ N_{2\ldots}\ pr\ /\ Adv\ pr}$ (*Було вже за північ. Завтра буде без опадів. Нам не до сну*) [12 : 12]. Усі ці предикати становлять спільний сегмент із категорією становості із такими спільними диференційними ознаками: абсолютність (моновалентність); залежність аспектуальних характеристик від

локалізованості / нелокалізованості та референційних властивостей суб'єкта; нелокалізованість на часовій вісі, статичність.

Динамічні предикати з активним суб'єктом мають властивість поєднуватися з фразами типу *із задоволенням* і подібними. Субстантивні предикати можуть поєднуватися тільки з прикметниками, які виражають свідоме відношення суб'єкта до його заняття, тобто є ознаками контрольованості ситуації: *У школі вона була старанною ученицею – під час навчання в школі вона навчалась старанно* [12: 23]. Як відомо, предикатам становості не властива диференційна ознака поєднання з активним суб'єктом. Проте у полі становості можуть бути наявні лексеми у поєднанні із активним суб'єктом лише на периферії [3; 4; 5]. Іншою питомою ознакою є вживання статичних конструкцій попереду динамічних, але не навпаки: *сидів і читав, але не читав і сидів; вона подумала, що мама вночі не красуня і старіє* [12: 23]. Предикати такого типу також складають спільний сегмент із категорією становості на основі спільності таких диференційних ознак: абсолютність (моновалентність); залежність аспектуальних характеристик предикативних одиниць від локалізованості / нелокалізованості та референційних властивостей суб'єкта; нелокалізованість на часовій вісі, статичність, відносна мінливість.

Ознака граничності / не граничності у дієслівних предикатів може варіюватися особливо якщо це термінативи. У предикатів назив ного типу ознака граничності / не граничності не може варіюватися, тобто предикати назив ного типу можуть бути або граничні або негранічні: *захист, наступ* (негранічність), *удар* (граничність); *За десять хвилин я буду готова. Мати з ранку до вечора у турботах* [12: 26]. Предикати такого типу становлять спільний сегмент із категорією становості з такими спільними диференційними ознаками: абсолютність (моновалентність); залежність аспектуальних характеристик предикативних виражень від локалізованості / нелокалізованості та референційних властивостей суб'єкта; нелокалізованість на часовій вісі, статичність.

Так, серед іменників на позначення професії чи назви людини можливо розмежувати дві підгрупи – із семантикою доконаного (13 одиниць): *Його скрипку було вирішено поховати разом з ним, щоб таким чином, за думкою розпорядників похорону, відповісти*

на його п'ятирічної давності слова "Вже Бог кладе мене, мов скрипку, до футляра… [1: 50]. *Далі представник замовника не казав нічого, а тільки доливав собі до гранчака балантайнсу і однією з безпалих долонь закидав у свій акулячий писок жменю земляних горішків, трощачи їх усіма чотирма рядами зубів одночасно* [1: 36]. *Переможців і дійсно не судили, навпаки – судили вони, користаючи при цьому з трофейних уламків світу переможених* [1: 30]. *Натомість було кілька оглушливих видавничих провалів, що трапляється завжди і з усіма улюбленцями публіки в мить, коли їхнє вільне і радісне плавання перестає бути виключно їхньою внутрішньою справою* [1: 24]. *… всяке створіння, народжене в цей світ, має право жити й тішитись, хвалячи Бога, і з чого ми взяли, ніби хтось із нас ліпший, а хтось гірший?..* [9: 282] та недоконаного виду (22 одиниці): *Так, ніби це я тут була прохачка, і відтепер мені, як своїй людині, гостинно відкриваються двері не з вулиці, а з кулуарів, по дзвіночку, як і годиться межи своїми людьми* [9: 91]. *Ніби саме вона була тут держателькою контрольного пакета акцій, ніби без її схвалення все це шоу втрачало сенс* [9: 99]. *Значить, перекваліфіковуємося на вербовщиків живого товару?* [9: 109] *Вони покинули тебе самого, хранителі твоїх секретів, – голого, нічим не прикритого, і ти так і приречений довіку крутитись тут, як лайно по ополонці, сливе нічого про себе не знаючи й не розуміючи* [9: 133]. *… старіння віднедавна стало для Гощинської-старшої темою, що поглинає майже всю увагу, і молодша ставиться до цього зі співчуттям спортивного вболівальника – хоч і з іншої, поки що, ліги* [9: 93].

До другої групи відносимо іменники на позначення станів внаслідок дії чи процесу, серед яких у свою чергу умовно можливо розрізнити лексеми доконаного (416): *Винагорода за таку постійність у вподобаннях знайшла його з рішучою недвозначністю будь-якого чуда* [1: 8]; *Потім минуло ще декілька святкових, настільки ж заляпаних дощами і рештками снігу днів та ночей: якісь пошарпані вертепи, що більше нагадували розпорошені по програній битві уламки колишнього війська, нав'язливі бритоголові діти* [1: 63]. *… унаслідок чого проти них існує певна світова змова, безпосередніми виконавцями якої є найближчі географічні сусіди та деякі внутрішньо-розкладові етнічні*

чинники... [1: 5]. *Проте в іншому з листів, хронологічно не надто віддаленому від щойно цитованого, знаходимо виразно інакші акценти: "Хто дав мені право повчати їх, вказувати їм на всі ці вибоїни та золоті зуби?* [1: 5]. *Моменти найглибинніших емоційних зрушень, коли торкаєшся зненацька відкритої горілчано-теплої істини, значно важливіші від офіційно-ділового поспіху ...* [1: 6] та недоконаного виду (159): *... з яким теж навряд чи стане ділитись цим спостереженням, бо таким узагалі ні з ким не діляться, а куди ж діваються всі ті спостереження...* [9: 100]. *.....мама зовсім не заскочена таким поворотом розмови, це вона просто шукає слів, яких у неї нема напохваті, долає в собі якісь зашерети багаторічного мовчання...* [9: 103]. *Дарина й сама добре знає цю радість дня, наскрізь під'яскравленого в кожній дрібниці чеканням любовної ночі, – тільки чомусь це материне наївне звіряння...* [9: 105]. *... тому що наша сила покликана служити не відплаті, а визволу, а той, хто вчиняє наругу над безборонним, є сам собі в'язень* [9: 169]. *... Світ, що не улягав його контролю, був для "Стодолі" ворожою територією: там не було місця на співчуття* [9: 168]. *Я тоді ще не знав, що це необхідна умова творення всякої віртуальної реальности, і екранної насамперед ...* [9: 122]. *Водички випий, – крізь зуби порадила вона: як у кожної певної своїх чар жінки, вид чоловічої істерики не викликав у неї нічого, крім холодного обридження, а те, що він верз, спершу здалось було таким несосвітенним, що навіть її не зачепило* [5: 572].

Іншими словами іменним предикатам властиві і динамічна і статична ознаки. Усі ці предикати становлять спільний сегмент із категорією становості із такими спільними диференційними ознаками: абсолютність (моновалентність); залежність аспектуальних характеристик предикативних конструкцій від локалізованості / нелокалізованості та референційних властивостей суб'єкта; нелокалізованість на часовій вісі, статичність.

Напрями подальшого дослідження цієї теми полягають у дослідженні функціонально-семантичних категорій та полів не як замкнених категорій, а як відкритих структур, що активно взаємодіють між собою. Адже ця тема допоможе не лише розробити граматичні питання, а й дослідити певні когнітивні процеси, що відбуваються під час засвоєння досліджуваних категорій інофонами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрухович Ю. Дванадцять обручів [Електронний ресурс] / Ю. Андрухович. – Режим доступу : http://www.ukrcenter.com/library/. – від 12.11.2012.
2. Бацевич Ф.С. Функционально-ономастическая типология руских глагольных предикатов / Ф.С. Бацевич // Русское языкознание. – 1991. – № 22. – С. 9–16.
3. Бондар О.І. До виділення категорії становості в сучасній українській мові / О.І. Бондар // Записки з українського мовознавства. – Одеса : Одес. нац. ун-т. – 2009. – Вип. 18. – С. 3–9.
4. Бондар О.І. Когнітивні ситуації і функціонально-семантичні категорії у зв'язку з проблемою типології предикатів / О.І. Бондар // Наук. вісник Чернівец. ун-ту. – 2007. – Вип. 321–322. – С. 194–199.
5. Бондар О.І. Семантична класифікація предикатів на функціонально-когнітивній основі / О.І. Бондар // Мовознавство. – 2009. – № 3–4. – С. 118–125.
6. Бондар О.І. Темпоральні відношення в сучасній українській літературній мові: Система засобів вираження : наук. монографія. – Одеса : Астропринт, 1996. – 192с.
7. Бондаренко С.В. Функционально-семантическая категория изменения состояния: глагольные конструкции английского языка : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Светлана Владимировна Бондаренко. – 2003. – 200 с.
8. Ду Яли. Функционально-семантическое поле состояния в современных русском и китайском язиках : дис. … канд. філол. наук : 10.20.20 / Ду Яли. – Волгоград, 2006. – 176с.
9. Забужко О. Музей покинутих секретів [Електронний ресурс] / О. Забужко. – Режим доступу : http://www.rulit.net/books/muzej-pokinutih-sekretiv-read-220483-1.html. – від 20.10. 2012.
10. Загнітко А.П. Основи функціональної морфології української мови / А.П. Загнітко. – К. : Вищ. шк., 1991. – 76 с.
11. Мерінов В.В. Функціонально-категорійна аспектуальність граматичного роду іменника / В.В. Мерінов. – Харків : Харків. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди, 2005. – 212 с.
12. Кокарева Е.А. Аспектуальность и способы её выражения в именных связочных предложениях: дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Елена Алексеевна Кокарева. – М., 2003. – 212 с.
13. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А.В. Бондарко. – Л. : Наука, 1987. – 348 с.

УДК 811.161.1'243'42:378.147.091.33-027.22

СИСТЕМА ВПРАВ З УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ ЕЛІМІНАЦІЇ ТА КОМПРЕСІЇ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ

Фадєєва О.Ю., Кушнір І.М., канд. пед. наук (Харків)

У статті надаються рекомендації щодо розробки системи підготовчих вправ з удосконалення вмінь перекодування інформації під час реферативного витвору вторинного наукового тексту, згортання його до заданого обсягу без смислових втрат основного змісту першоджерела.

Ключові слова: елімінація, компресія, реконструйований текст.

Фадеева О.Ю., Кушнир И.Н. Система упражнений по усовершенствованию умений элиминации и компрессии научных текстов. В статье даются рекомендации по разработке системы подготовительных упражнений для усовершенствования умений перекодирования информации при реферативном порождении вторичного научного текста, сокращения его до заданного объема без смысловых потерь основного смысла первоисточника.

Ключевые слова: компрессия, реконструированный текст, элиминация.

Fadeyeva O., Kushnir I. System of Exercises on the Improvement of Elimination Skills and the Compression of Scientific Texts. The article deals with recommendations about working out a preparatory exercises system for mastering the skills of re-coding information in the abstract creation of a secondary scientific text, its reduction up to the set volume without semantic losses of the main sense of a primary source.

Key words: compression, elimination, reconstructive text.

Одним із завдань формування комунікативної компетенції іноземних студентів у навчально-професійній сфері спілкування є формування вмінь та навичок компресії оригінального тексту наукового стилю мовлення і письмового продукування вторинного тексту. Його побудова потребує від автора (іноземного студента) активізації інтелектуальних здібностей, володіння креативним

© Фадєєва О.Ю., Кушнір І.М., 2015

мисленням, наявності знань про специфічні особливості відбору, відсікання, стиснення, перефразування та переробки інформації з подальшим моделюванням скороченого твору. Складність означених психічно-мовленнєвих процесів вимагає постійного розвитку, удосконалення вмінь та навичок створення різних форм письмового вторинного тексту (таких як план, тези, конспект, анотація, реферат) протягом усього строку вивчення російської мови іноземними студентами на просунутому етапі.

Вважаємо, що найбільші труднощі в іноземної аудиторії викликає навчання письмового продукування вторинного тексту у формі реферату, тому що це найскладніший вид текстотворення, який потребує максимальної активізації усіх перелічених вище вмінь і навичок іноземних студентів. На жаль, реальний навчальний процес показує, що більшість сучасних студентів-іноземців третіх курсів не має належної підготовки до такого складного виду продуктивного письма, як реферування оригінальних текстів з мови їхньої спеціальності, через об'єктивні причини (постійну академічну міграцію, знижену мотивацію до навчання тощо).

Таким чином, **актуальність** даної статті зумовлена необхідністю подальших пошуків нових методичних рішень проблеми навчання письмового короткого викладу змісту оригінальних текстів наукового стилю мовлення, зокрема засобів формування вмінь елімінації та компресії першоджерела з метою створення реферату.

Проблемам реконструктивного текстотворення присвятили свої дослідження такі науковці, як Л.М. Бахтіна, І.П. Кузьміч, Л.М. Ларіохіна, В.П. Павлова та ін. Методику навчання конспектування, тезування, анотування, реферування розглядали вітчизняні дослідники Л.Б. Бєй, Л.П. Красовська, О.В. Петрушова, Н.В. Піротти, О.М. Тростинська, В.Д. Хейлік, І.І. Черненко та ін. У своїх статтях вони тією чи іншою мірою торкалися питань елімінації та компресії наукових творів.

Відомо, що вже на початковому етапі навчання в інофонів починають формувати навички та вміння виокремлення і відсікання з мовного потоку надлишкової інформації та знайомити їх із засобами компресії. На основному етапі ці знання вдосконалюються за рахунок збільшення обсягу текстового матеріалу, ускладнення мовних засобів та змісту, композиційно-смислової побудови тексту й характеру

навчально-мовленнєвих дій. Проте, як було зазначено вище, комунікативна компетенція старшокурсників у цьому ракурсі іноді має прогалини, а набутим ними раніше знанням бракує систематизації. Тому розробка спеціальних підготовчих вправ і включення їх у посібники для навчання реферування даватимуть додаткову можливість повторити, розширити, систематизувати вивчений матеріал і системно перейти до більш складних дій, пов'язаних із побудовою реферативного твору.

Мета даної статті – розробити рекомендації щодо розробки системи підготовчих вправ, які б сприяли розширенню та систематизації знань іноземних студентів у царині елімінаційних та компресивних мовленнєвих дій на матеріалі російськомовного медико-біологічного дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Елімінацію та компресію можна назвати базовими комплементарними операціями, що супроводжують процес відтворення стислого наукового тексту. Під терміном «лінгвістична елімінація» ми розуміємо когнітивну операцію усунення з тканини тексту надлишкових елементів, які не несуть суттєвого інформативного навантаження. Такі операції реалізуються на різних лінгвістичних рівнях, починаючи з окремо взятої лексеми та закінчуючи розгорнутими комунікативними блоками. На відміну від елімінації, компресія – це «семантичне згущення змісту тексту, що відбувається на базі смислових трансформацій; згущення, інваріантом якого є основний смисл висловлювання, його внутрішня смислова програма» (*переклад наш – О.Ф.*) [3: 34].

А.Н. Барикіна з урахуванням основних рівнів тексту виділяє чотири рівні стиснення (компресії) тексту: 1) вербальний (лексичний) і 2) морфосинтаксичний, які спрямовані на зміни в конкретних реченнях тексту; 3) синтаксичний, що передбачає трансформацію надфразових єдностей, і 4) семантичний, заснований на смисловому аналізі тексту (*переклад наш – І. К.*) [Цит. по: 2].

Не претендуючи на повноту викладення, ми пропонуємо для систематизації та вдосконалення вмінь скорочення наукового тексту 4 групи підготовчих завдань, які було виокремлено з урахуванням рівнів компресії тексту:

1. Завдання, метою яких є удосконалення вмінь елімінації на внутрішньофразовому рівні.

2. Завдання з удосконалення вмінь компресії на внутрішньофразовому рівні.

3. Завдання з формування й удосконалення вмінь елімінації та компресії на міжфразовому рівні.

4. Завдання на скорочення наукового твору в цілому.

Зупинимося на аналізі виокремлених нами груп. (У своєму дослідженні в якості ілюстративного матеріалу ми використовували приклади з медико-біологічного дискурсу.) Отже, до ***першої групи*** включено завдання з удосконалення вмінь вилучати неактуальну інформацію, що знаходиться в окремо взятому реченні. Такими об'єктами для відсікання можуть слугувати: а) вставні слова, словосполучення та речення; б) слова-дублети, або синонімічні еквіваленти; в) поширювачі окремих частин мови; г) відокремлені члени речення; д) підрядні речення тощо.

Наведемо декілька прикладів елімінації на внутрішньофразовому рівні. Серед різноманітних за значенням груп вставних слів відсіканню найчастіше підлягають ті, що висловлюють оцінку вірогідності повідомлення – авторську впевненість (*безусловно, конечно, без всякого сомнения* та ін.), та вставні слова, що вказують на джерело повідомлення *(по мнению …, по сообщению …, по определению …, согласно исследованиям …* і под.). Невеликі за розміром вставні речення різних типів подаються автором для пояснення, уточнення, доповнення, зауваження. Вони можуть починатися зі сполучників підрядності або сполучних слів, що робить такі речення зовнішньо схожими на підрядні речення, хоча вони не є такими *(как было сказано выше, что не менее важно* та ін.).

У поясненнях вставні слова, що вказують на засоби оформлення думок *(иначе говоря, другими словами, короче говоря* та ін.), мають функцію сполучників *(псевдоподии, иначе говоря, ложноножки*). Термін-дублет може також уводитися у речення за допомогою сполучників *(асфиксация, или удушье)* або супроводжуватися знаками тире та дужками (*микроцефалия – малоголовость*). Під час реферування потрібно віддавати перевагу інтернаціональним термінам. У випадку, коли в синонімічній парі обидва слова російські, обирається найбільш поширений еквівалент. Якщо термін є загальновідомим, але у тексті-джерелі він має розгорнуте визначення, дефініція підлягає елімінації *(В эксперименте для половины больных*

применялось плацебо, т.е. индифферентное вещество, одинаковое по всем внешним признакам с испытуемым препаратом). У поясненні-уточненні зі звуженням обсягу змісту частини, що пояснюється, відсікається менш конкретна (перша) частина (*В эксперименте принимало участие большое количество больных, точнее, более тысячи человек).*

Під час селекції поширювачів вилученню підлягають: а) атрибутивні поширювачі іменників (обладать определенной способностью, укреплять отдельные мышцы та ін.); б) адвербіальні поширювачі дієслів, прикметників, прислівників, що мають неконкретне значення, неповноту виявлення ознаки (достаточно, довольно, значительно, практически, в значительной степени і под.). Слід зазначити, що аналіз відокремлених членів речення та підрядних речень з точки зору суттєвості іноді раціональніше проводити в комунікативному блоці, оскільки контекст дає найбільш конкретне уявлення про значущість інформації.

Метою ***другої групи завдань*** є удосконалення вмінь компресії – стиснення окремо взятих речень шляхом трансформації складних синтаксичних структур. Найбільш частотними прийомами економії мовних засобів на внутрішньофразовому рівні можна вважати наступні:

1. Заміна складених іменних прийменників їх простими аналогами *(по случаю болезни – по болезни, в результате сокращения мышц – при сокращении мышц).*

2. Заміна дієсловом дієслівно-іменних словосполучень (*оказать помощь – помочь, возыметь действие – подействовать, подвергнуть облучению – облучить).*

3. Реконструкція головної частини складнопідрядного речення (СПР), в якій вказується на джерело інформації, у її однослівний еквівалент *(Практическая медицина установила, что ... – Установлено, что...).*

4. Синтаксична трансформація СПР із підрядним означальним реченням або простого речення з дієприкметниковим зворотом у просте речення без відокремлених членів *(Зубы, изготовленные фабричным путем из пластмассы,... – Пластмассовые фабричные зубы ...).*

5. Перебудова підрядного означального речення у дієприкметниковий зворот *(Лимфоциты, которые образуются в лимфатических узлах, ... Лимфоциты, образующиеся в лимфатических узлах, ...).*

6. Перетворення підрядного обставинного речення у дієприслівниковий зворот *(Когда остеобласты взрослеют, они превращаются в остеоциты. Взрослея, остеобласты превращаются в остеоциты).*

7. Заміна підрядного обставинного речення простим реченням із обставинним детермінантом – прийменниковим іменним сполученням *(Чтобы предотвратить появление зубных обложений, ... – Для предотвращения зубных отложений ...).*

Третя група завдань спрямована на систематизацію та вдосконалення елімінаційно-компресивних умінь на міжфразовому рівні. Спочатку виконуються завдання з відсікання надлишкової інформації, яка може локалізуватися як у цілому реченні, так і в усьому змістовому полі комунікативного блоку. Це інформація, що конкретизує, пояснює, дублює зміст попередніх висловлювань або нагадує вже знайомі реципієнтові базові положення. Наприклад, відкидається науково відоме знання, що вводиться у текст за допомогою мовних одиниць: *известно, что ... , как известно ... , общеизвестно, что …* та ін. Такі засоби зв'язку є сигналами адресатові про те, що інформація має бути йому вже відомою. Також об'єктом елімінації є контекстуальне (авторське) відоме знання. Воно супроводжується у тексті такими відсильними засобами зв'зку: *как было сказано выше, как отмечалось ранее, напомним еще раз* та ін.

Крім того, у третю групу ми включаємо завдання, що навчають скорочення складного синтаксичного цілого. Критичному аналізу з позиції доцільності включення в реферат підлягає така другорядна інформація, як доказ, пояснення, ілюстрація тощо, які використовує автор з метою ліквідувати гіпотетичні сумніви читача та переконати його у правильності висновків дослідження. Для того, щоб активувати у студентів механізми компресії, ми рекомендуємо включити у підготовчі вправи завдання з повторення загальних основ тезування мікротекстів різних типів. Уміння визначати тип тексту є важливим для інофонів, оскільки під час скорочення на міжфразовому рівні використовуються неоднакові засоби обробки тексту, що обумовлено структурними особливостями текстового матеріалу. Так, тексту-оповіді та опису властивий розподіл основної інформації по всьому текстовому простору [4: 64]. Оскільки в текстах такого типу головна інформація не репрезентується у готовому вигляді, студентам

необхідно шляхом трансформаційно-компресивних та елімінаційних дій самотужки її сформулювати.

У тому випадку, коли потрібно тезувати мікротекст-доказ, важливо знати, що автор може йти від опису конкретних фактів до висновку-узагальнення або спочатку сформулювати загальне положення-тезу, а потім довести її. Для того, щоб адресат не сприйняв другорядне як головне, а головне як другорядне [5: 173], йому мають бути відомі спеціальні показники зв'язку, тобто сигнали-маркери. Так, коли у препозиції до аргументуючої частини знаходиться теза-твердження, друга частина приєднується до тези за допомогою єднальних елементів*: это подтверждается тем, что ... , в пользу этого говорит ... , это можно доказать следующим образом ...* та ін. Коли ж у постпозиції до опису конкретних фактів знаходиться висновок-узагальнення, то сигналом його запровадження є слова-показники: *следовательно, значит, итак, поэтому, на основании этого, в результате этого можно сделать вывод, можно прийти к заключению* тощо. Але, безумовно, головну роль у диференціації основної та другорядної інформації відіграють не стільки слова-маркери, скільки смислові відношення між компонентами висловлювання.

У мікротекстах-поясненнях, що деталізують та ілюструють тезу-твердження, чітко визначається місце головної інформації (частина, яка пояснюється) та додаткової інформації (частина, що пояснює). Такі мікротексти можуть бути двох типів. Перший тип характеризується тим, що у частині, яка пояснює, йдеться про те ж саме, що й у частині, що пояснюється, але іншими словами. При цьому використовуються наступні засоби зв'язку*: иначе говоря, это значит, другими словами* тощо. При такому дублюванні інформації для реферату обирається частина з найбільш економним викладенням *(Сердечная мышца обладает свойством автоматизма. Иначе говоря, она способна сокращаться под влиянием импульсов, возникающих в ней самой).*

У мікротекстах другого типу частина, що пояснює, приєднується до головної частини спеціальними словами*: приведем примеры, поясним примерами, так например* та ін. *(На процесс развития костей влияют перенесенные заболевания. Так, например, подагра вызывает увеличение и деформацию стопы).* Зрозуміло,

що вилученню підлягає частина, що пояснює. Тезування на матеріалі мікротекстів надає можливість перейти до вдосконалення навичок елімінації та компресії розгорнутих комунікативних блоків.

Метою ***четвертої групи завдань*** є робота на рівні всього тексту оригінального наукового твору, обсяг і засоби скорочення якого залежать від комунікативного завдання, що ставить перед студентами викладач. Так, якщо реконструйований текст має бути інформативним рефератом, то першоджерело стискається до такого ступеню, щоб під час читання не виникала необхідність звернутися до вихідного тексту [1: 30]. Хоча обсяг реферату суворо не регламентується, методисти-практики дійшли висновку, що скороченню має підлягати 70 відсотків інформації вихідної статті.

Навчання складання індикативного реферату (резюме) рекомендується проводити на матеріалі вже написаного інформативного реферату, бо це полегшує процес нарації та дозволяє економити час. Як відомо, типовий реферат-резюме має семантику результативності та зводиться до операції об'єднання двох максимально скорочених інформаційних компонентів, які знаходяться в найбільш сильних позиціях: предмет і мета дослідження – у назві та на початку тексту, а результат – наприкінці. Решта інформаційного матеріалу є об'єктом повного відсікання.

Більш складної стратегії потребує нарація реферату-огляду на матеріалі двох наукових статей. Скорочення парних текстів відбувається після визначення базового твору, складання тезових планів обох публікацій, їх загального плану та визначення, які з комунікативних блоків мають бути представлені в рефераті найбільш повно, які коротко та які слід вилучити. У блоках, що підлягають скороченню, проводяться відомі студентам елімінаційні та компресивні операції. У випадку дублювання інформації у двох блоках відсікається той блок, інформацію в якому викладено менш економними засобами [1: 73]. Якщо інформація частково дублюється, зміст одного блоку може включатися до другого. Отож, породжений на основі смислової програми реферативний твір не є простим стислим текстом. Це новій твір – результат творчих зусиль автора [3: 35].

Резюмуючи вищевикладене, можна дійти таких **висновків**: різноманітність форм реконструювання наукових текстів свідчить про гнучкість мовної системи, що має достатню кількість засобів

висловлення одного й того ж змісту коротко та без смислових втрат. Знання іноземними студентами принципів економії мовленнєвих засобів, спеціальних показників дублюючої та додаткової інформації, синтаксичних та смислових закономірностей конденсації – все це відповідає їхнім комунікативним потребам у навчально-професійній сфері. Запропоновані нами шляхи систематизаціїзнань і вдосконалення вмінь елімінації та компресії не є вичерпними і потребують подальшого вивчення й розвитку відповідно до новітніх лінгвістичних досліджень та педагогічних технологій.

Перспективою подальших науково-методичних пошуків може стати дослідження принципів створення і детальна розробка системи підготовчих завдань у відповідності до фахової диференціації іноземних студентів третього курсу, апробація цієї системи та майбутнє практичне використання її у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтина Л.Н. Обучение реферированию научного текста / Л.Н. Бахтина, И.П. Кузьмич, М.Н. Лариохина. – М. : МГУ, 1988. – 118 с.
2. Бей Л.Б. Стратегия и тактика обучения иностранных студентов реферированию [Электронный ресурс] / Л.Б. Бей. – Режим доступа : http : //uapryal.com.ua/training/bey-l-b-strategiya-i-taktika-obucheniya-inostrannyih-studentov-referirovaniyu/ – В надзаг.: В мире книг. УАПРЯЛ.
3. Евдокимова Е.А. К вопросу о реконструктивной текстовой деятельности студентов / Е.А. Евдокимова // Научные исследования. Опыт. Поиск. – Харьков : ХГУ, 1998 – Вып. 2. – С. 34–35.
4. Куриленко В.Б. Русский язык для студентов-медиков. / Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А., Макарова М.А. – М. : Эконом-информ, 2012. – 111 с.
5. Селігей П.О. Науковий стиль української мови: ресурси оновлення / П.О Селігей // Мовознавство. – К. : Академперіодика, 2006. – № 2–3. – С. 174–186.
6. Хейлік В.Д. Об'єкти контролю та критерії оцінювання вмінь іноземних студентів-медиків у комбінованому мовленнєвому акті «слухання – письмо» / В.Д. Хейлік // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. Вип. 24. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2014. – С. 109–117.

УДК 378.147:811.161.2'243

ДОБІР ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ В ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ

Швець Г.Д., канд. філол. наук (Київ)

У статті проаналізовано різні погляди щодо принципів добору художніх текстів для навчання читання в іноземній аудиторії. Схарактеризовано мотиви й цілі навчання читання сучасних іноземних студентів-перекладачів і відповідно до окресленої мотиваційної сфери та основної мети навчання сформульовано критерії добору художніх текстів для читання в іншомовній аудиторії.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєві вміння, українська мова як іноземна, художній текст, читання, читацька компетенція.

Швец А.Д. Отбор художественных текстов для чтения в иностранной аудитории. В статье проанализированы разные взгляды относительно принципов отбора художественных текстов для чтения в иностранной аудитории. Рассмотрены мотивы и цели обучения чтению современных иностранных студентов-переводчиков и в соответствии с этим сформулированы критерии отбора художественных текстов для чтения в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые умения, украинский язык как иностранный, художественный текст, читательская компетенция, чтение.

Shvets H.D. Selection of Literary Texts for Reading in Foreign Audience. Different views concerning the principles for the selection of literary texts (LT) for reading in foreign audience have been analyzed in the article. Motives and purposes of teaching modern foreign students-translators reading skills have been considered. Criteria for the selection of LT in foreign-language audience have been formulated.

Key words: communicative and speech skills, literary text, reading, reading competence, Ukrainian as a foreign language.

Використання творів художньої літератури у процесі викладання іноземної мови давно й одностайно визнано в лінгводидактиці як потужний та ефективний засіб навчання. Серед причин, які обумовлюють звернення

© Швець Г.Д., 2015

в навчальному процесі саме до художнього тексту (ХТ), дослідники називають такі.

1. ХТ активно стимулює мисленнєво-мовленнєву діяльність, завдяки емоційності й ефекту співпереживання, який виникає у процесі читання. Саме цим визначається можливість формування на основі ХТ навичок та вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності.

2. У творах красного письменства презентовано мову в усьому її багатстві та різноманітності, що сприяє збагаченню активного, пасивного й потенційного словника іншомовних студентів.

3. ХТ – джерело країнознавчої інформації (як про історію і сучасність країни народу-носія мови, так і про особливості менталітету народу: його характер, традиції, спосіб мислення, систему цінностей тощо).

4. У випадку навчання студентів-філологів використання ХТ продиктовано професійною метою: ознайомлення іншомовних слухачів із кращими зразками красного письменства і навчання ідейно-художнього аналізу літературного твору. Крім того, ХТ – єдиний матеріал для навчання художнього перекладу, як зазначає А. Мамонтов [7: 145].

5. ХТ відкритий для різних інтерпретацій. Можливість «множинних прочитань», творчого тлумачення сприяє оптимізації роботи з розвитку мовленнєвих умінь в іноземних студентів.

6. Емоційна насиченість художнього твору забезпечує міцне запам'ятовування лексичного та граматичного матеріалу, семантико-стилістичних норм використання мови, що вивчається.

Дослідниця Н. Кулібіна підкреслює, що особливості художньої літератури – «професійна (під час навчання філологів), комунікативно-практична (у мовному навчальному процесі), пізнавальна і виховна цінність – роблять її унікальним навчальним матеріалом» (*переклад наш – Г.Ш.*) [6: 5]. Погодимося із цим твердженням і наголосимо на тому, що робота з ХТ пробуджує в іноземців інтерес до вивчення мови, урізноманітнює навчання, дає можливість організувати закріплення вивченого лексико-граматичного матеріалу, обговорення художнього твору і порушених у ньому проблем. Зауважимо, що проблема використання ХТ у практиці викладання української мови як іноземної є предметом аналізу в роботах низки дослідників (А. Буднік, Л. Васильєвої, З. Мацюк, І. Процик, Н. Станкевич, Г. Швець, С. Шевченко та ін.), однак бракує спеціальних посібників

(книг для читання, хрестоматій, методичних розробок до художніх текстів), орієнтованих на іншомовного читача (огляд нечисленних джерел такого характеру див. у статті Н. Станкевич [10] та нашій студії [11]). Цей факт – необхідність укладання посібників із читання для іноземців – визначає **актуальність** пропонованої статті. **Мета** розвідки – визначити принципи добору ХТ для читання в іншомовній аудиторії.

Проаналізувавши праці, присвячені проблемі, можемо стверджувати, що критерії добору залежать від двох взаємопов'язаних факторів: стратегічної мети використання творів літератури в навчальному процесі (а вона постає різною у різних концепціях) та рівня мовної підготовки іноземних студентів. Так, Н. Кулібіна, яка пропонує методику лінгвокраїнознавчої роботи з ХТ для іноземних студентів-філологів старших курсів або для зарубіжних викладачів-русистів, формулює основний критерій добору навчального матеріалу: ХТ повинен бути визначним явищем національної культури, адже саме такі твори акумулюють пізнавальну, виховну й естетичну цінність [6: 4–5]. Є. Верещагін і В. Костомаров також наголошують на важливості «принципу облігаторності» (облігаторні твори – ті, які кожен представник даного етносу знає, т. зв. «золотий фонд» літератури), який буде ефективним у поєднанні з «принципом науково-методичної доцільності» [2: 197–199].

Л. Журавльова та М. Зінов'єва вибудовують свої критерії добору, орієнтуючись на мету використання художніх творів у процесі навчання іноземних студентів-філологів підготовчого факультету – розвиток читацької компетенції. Дослідниці пропонують добирати художні тексти, які б показували сучасне життя країни, порушували соціальні й моральні проблеми, мали досить чітко виражену авторську позицію, були написані в реалістичній манері, належали до епічного роду літератури, мали невеликий обсяг (оповідання або уривок із більшого твору), були зрозумілими, доступними [4: 9–14].

На студентів підготовчого факультету скерована також увага Т. Печериці. На її думку, надзвичайно важливо, щоб параметри ХТ відповідали рівню розвитку їхніх умінь та навичок читання іноземною мовою. Дослідниця доходить висновку, що ефективний для навчання ХТ має відповідати таким вимогам: 1) оповідання-новела; 2) реалістичний метод зображення дійсності; 3) орієнтація

на вплив способом переконання через інформування; 4) єдина точка зору (автора чи оповідача); 5) синтаксично-семантична організація, яка характеризується кількісною еквівалентністю між елементами змісту і кількістю та семантичним об'ємом найменувань, які їх виражають; 6) словниковий склад, репрезентований переважно інтелектуально-інформативними засобами, що групуються навколо вивчених лінгвокраїнознавчих тем; 7) обмежене використання засобів художньої виразності [9: 46].

Із підвищенням рівня сформованості мовленнєвих умінь та навичок іншомовних читачів вимоги до композиційно-структурної організації художнього твору змінюються: відпадає потреба у суворому обмеженні відібраного матеріалу певним жанром, методом, типом оповіді тощо. Наприклад, А. Вишнєвська, розроблюючи принципи навчання літературного читання для іноземних студентів І-ІІ курсів технічного ВНЗ, керувалася такими принципами добору текстів: різноманіття тематики і жанрів творів, їх пізнавальна цінність, обсяг, доступність мови, наявність текстів у книгах для читання для іноземців [3: 205]. Бачимо, що окреслені критерії зумовлені метою ознайомити іноземців із кращими зразками художньої літератури мовою, яку вони вивчають, а також із життям та характером народу-носія цієї мови. Зовсім інша мета в дослідниці А. Васильєвої: її студії присвячені питанням розвитку вмінь лінгвостилістичного аналізу ХТ у студентів-іноземців на завершальному етапі навчання. Твори добиралися відповідні: високохудожні, переважно малої форми (що уможливлює читання без скорочень і зумовлює сконцентрованість стилістичних засобів), із глибоким підтекстом та складними конфліктами [1: 4].

З точки зору психології критерії добору навчальних текстів, у тому числі й художніх, виглядають дещо інакше. У роботі З. Кличнікової «Психологічні особливості навчання читання іноземною мовою» наголошено на важливості забезпечення розуміння прочитаного. Саме тому, добираючи ХТ для читання в іноземній аудиторії, важливо, на думку дослідниці, перш за все враховувати фактори, які визначають розуміння тексту: об'єктивні (інформаційна насиченість, композиційно-смислова структура твору) та суб'єктивні (рівень знань читача, його минулий читацький досвід, сформованість читацьких навичок, інтерес читача, його вікові особливості та індивідуально-особистісні характеристики) [5: 142–180]. Психологічний підхід

до проблеми дозволяє говорити про такі бажані критерії добору ХТ для читання на початковому етапі вивчення іноземної мови, як формулювання теми на початку твору, експліцитне вираження його ідеї тощо (ці моменти «запускають» механізм орієнтування в тексті, допомагають його успішному розумінню) [5: 147–150].

У навчальному посібнику Є. Матрона «Художній твір на уроках іноземної мови» провідною метою використання ХТ в іноземній аудиторії визначено розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь. Відповідно до цієї настанови автор виокремив такі принципи добору матеріалу: 1) читабельність (доступність); 2) перевага опису взаємодії персонажів над авторською розповіддю про ці взаємодії та роздумом; 3) суб'єктивна значимість (важливість для читача порушених у тексті тем, проблем); 4) об'єктивна значимість (можливість використання на матеріалі тексту різних форм роботи); 5) можливість вільної незалежної інтерпретації та проведення дискусії [8: 61–63]. Оскільки, з точки зору дослідника, художній твір унікальний тим, що створює другу реальність, яка дає можливість на її основі створити третю – читацьку (це і стимулює продукування студентами власних думок), то вимога облігаторності тексту є необов'язковою. Набагато важливіше, як «твір може бути використаний на уроці для розвитку і вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь» (*переклад наш – Г.Ш.*) [8: 8]. У цілому поділяючи цю точку зору, наголосимо на важливості враховувати етап навчання студентів та їхню спеціалізацію (філологи / нефілологи) (див. докладніше нашу статтю [11]).

Вибудовуючи власну систему критеріїв добору ХТ для опрацювання в іншомовній аудиторії й визначивши за основну передумову успішного читання врахування мотивів і цілей іноземних студентів, ми вирішили перевірити відповідність усталених у науково-методичній літературі поглядів на цю проблему навчальним реаліям початку XXI століття. Для того, щоб з'ясувати, яке місце посідає читання творів красного письменства в житті сучасних студентів-іноземців (що саме приваблює їх у художній літературі, які твори (жанрово й тематично) їх цікавлять, що заважає успішному читанню тощо) серед майбутніх перекладачів з української та російської мов було проведено анкетування, у якому взяли участь 70 студентів першого-п'ятого курсів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Відповіді на перше запитання («Чи любите ви читати художню літературу своєю рідною мовою?») показали, що більшість студентів любить читати (відповідь «так» – 33 %, «більшою мірою так, ніж ні» – 17 %), однак чимало серед молоді тих, хто не читає художніх творів своєю рідною мовою («ні» – 27 %, «більшою мірою ні, ніж так» – 17 %). Прикметно, що майже всі студенти, які написали, що не люблять читати, продовжували відповідати на запитання анкети про те, які твори й чому їм подобаються. Це свідчить про те, що цих студентів можуть привабити певні теми, проблеми, образи тощо, що дозволяє очікувати результатів успішного читання навіть серед тих, хто не любить читати.

Тематичні зацікавлення студентів різні: шанувальників літератури на історичну тему 27 %, про війну – 17 %, про життя звичайних людей – 33 %, про пригоди – 16 %, про кохання – 56 %, фантастики – 21 %, детективів – 21 %, філософських творів – 14 %. Бачимо, що найбільший інтерес у молодого читача викликають твори про кохання, життя звичайних людей, історію.

Навіщо читає молодь, чого вона чекає від художньої літератури? Більшість молодих людей сподіваються знайти у художніх творах відповіді на запитання, що хвилюють, зрозуміти, як діяти в різних життєвих ситуаціях (46 %). Це пояснюється віковими особливостями: саме в період юності та молодості людина переживає період самовизначення, пошуку орієнтирів. Для багатьох важлива компенсаційна функція літератури: відчути й пережити почуття героїв прагнуть 26 % респондентів. 27% студентів читають літературні твори, щоб дізнатися щось нове, поглибити свої знання з теми, яка їх цікавить, 26 % – щоб відпочити, відволіктися. Є й такі, кого література приваблює перш за все як мистецтво: насолоду красою слова визначають метою читання 7 % студентів.

Приваблює молодих читачів сюжет твору (41 %), вирішення життєвих проблем (31 %) та опис почуттів героїв (29 %).

Відповіді на запитання про літературний рід, якому надають перевагу іноземні студенти, підтвердили загальну тенденцію читацьких інтересів: абсолютна більшість (60 %) любить читати прозу (оповідання, повісті, романи або мемуарну літературу) (20 %), менша кількість – лірику (14 %), драму (9 %).

Втрата інтересу до художнього твору пов'язана з різними

причинами: студенти називали всі дев'ять запропонованих в анкеті відповідей: нецікаві теми й проблеми, велика кількість подій, мала кількість подій, багато авторських роздумів, мало авторських роздумів, багато описів природи, мало описів природи, важкий авторський стиль, легкий стиль. Однак більшість (49 %) відзначає, що вони не хочуть продовжувати читати книгу, якщо в ній порушені нецікаві для них теми й проблеми. Це ще раз доводить, що надзвичайно важливим для успішного читання є відповідність твору колу тем і проблем, які хвилюють потенційного читача. Також важливими, на нашу думку, є дані щодо небажання читати малосюжетні твори (14 %), із важким стилем (24 %) та з великою кількістю пейзажів (14 %).

Щодо читання художньої літератури українською чи російською мовою, лише троє іноземних студентів (4 %) написали, що вважають це непотрібним. Аргументував свою відповідь один респондент: на його думку, вигадка не допомагає в житті, потрібно читати про реальні факти й події. Усі інші (96 %) впевнені, що їм потрібно читати художню літературу, для того щоб краще знати українську чи російську мову (61 %), щоб краще розуміти культуру, традиції, звичаї народу, мову якого вони вивчають (49 %), щоб більше дізнатися про українське й російське життя (24 %), щоб розуміти, як думають росіяни й українці (20 %). На жаль, порівняно небагато студентів пов'язують потребу в читанні художньої літератури зі своєю майбутньою спеціальністю, оскільки лише 16 % вважають, що читання літератури українською чи російською мовою допоможе їм стати хорошим перекладачем, і 10 % відзначають, що це потрібно для ознайомлення з творчістю українських і російських письменників.

Хоча іноземна молодь визнає за потрібне й корисне читати українською чи російською мовою, тих, хто в анкеті зазначив, що робить це, лише двоє (3 %). Деякі просто не люблять читати, а от ті, хто хотів би, вважають, що це занадто складно для них (49 %) або ж вони не знають, де взяти твори, які могли б читати й розуміти (22 %).

Досить мало опитаних (16 респондентів – 23 %) змогли назвати художні твори українських чи російських письменників, які вони читали. Це тексти, які входять до програми дисциплін «Українська література», «Російська література» та «Зарубіжна література», що є базовими для спеціальності «Переклад (з української / російської

мови)»: «Біда навчить», «Лісова пісня», «Бояриня» Лесі Українки, «Ялинка» М. Коцюбинського, «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка, «Євгеній Онєгін» О. Пушкіна, «Вишневий сад» А. Чехова, «Ромео і Джульєтта» В. Шекспіра, «Останній листок» О. Генрі та ін.

Важливим є той факт, що рівень володіння мовою практично не вплинув на відповіді: відчувають проблеми з розумінням художніх творів і не знають, де знайти літературу, яку б вони могли розуміти, як студенти першого, так і п'ятого курсів. Це свідчить про необхідність розробки системи роботи з ХТ для іноземних студентів-філологів, а також створення збірників художніх творів, адаптованих для читання іноземцями.

Підсумуємо, як виглядає узагальнений образ сучасного іноземного студента-перекладача, які інтереси, мотиви й прагнення окреслюють його потребу в читанні. Це молода людина, яку в літературі приваблює вирішення героями життєвих проблем та опис їхніх почуттів; яка надає перевагу сюжетним епічним творам про кохання, життя звичайних людей, історичні події; усвідомлює необхідність читання художньої літератури мовою, що вивчає; хоче більше дізнатися про культуру й менталітет народу-носія мови та реалії його сучасного життя. Отже, беручи до уваги ці факти, а також принцип методичної доцільності відповідно до визначеної нами основної мети використання ХТ в навчальному процесі (розвиток читацької компетенції та комунікативно-мовленнєвих умінь іноземців), можемо сформулювати такі провідні принципи добору ХТ для читання в іноземній аудиторії:

1) врахування рівня читацької компетенції іншомовної аудиторії (твір повинен мати оптимальний обсяг, бути цікавим для молоді й доступним за лексико-граматичним наповненням);

2) потенціал тексту для розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь (можливість створення діалогів, монологів, полілогів, рольових ігор, проведення дискусії за матеріалом твору);

3) соціокультурний потенціал твору (ознайомлення з українською культурою: традиціями, звичаями, історією тощо);

4) естетична цінність художнього тексту [12: 4].

Необхідно зазначити, що провідними, відповідно до поставленої мети, є перші два критерії, які «працюють» під час роботи з будь-яким контингентом іноземних слухачів, у той час як третій та четвертий принципи набувають більшої ваги у випадку навчання

на середньому та завершальному етапах, а також при навчанні іноземних студентів-філологів. У результаті такого підходу були дібрані ХТ для створення посібника з української мови для іноземних студентів «Читаймо українською» [12]. Сюди ввійшли епічні тексти малого обсягу (притча, казка, оповідання, новела), які порушують актуальні для молоді теми й проблеми (перше кохання, дружба, призначення людини, вірність у почуттях тощо); відзначаються цікавим сюжетом й увагою до почуттів героїв; мають високий потенціал для розвитку мовленнєвих умінь на матеріалі актуальних для іноземних студентів лексичних тем (знайомство, родина, людина і природа, транспорт, день народження, вибір подарунка, дружба, кохання); дають можливість ознайомитися з окремими сторінками української історії, народними традиціями та звичаями, національним характером. Серед авторів відібраних творів як знані митці (Леся Українка, В. Сухомлинський, Гр. Тютюнник), так і менш відомі письменники (Л. Храплива-Щур, І. Керницький, Т. Шульга).

Зрозуміло, що з'ясування принципів добору ХТ – початковий крок у підготовці й організації читання в іноземній аудиторії. Кінцевою метою такої роботи є складання переліку рекомендованих творів української літератури для читання на різних етапах вивчення української мови як іноземної та створення відповідних посібників, що і становить **перспективу** подальших науково-методичних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева А.Н. Пособие по чтению художественной литературы со стилистическим комментарием (Стилистический анализ языка художественного произведения) / А.Н. Васильева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 280 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Вишневская А.В. Варианты литературного чтения на уроках русского языка со студентами-иностранцами I и II курсов / А.В. Вишневская // Русский язык для студентов-иностранцев : сб. метод. ст. – Вып. 8. – М. : Высш. шк., 1969. – С. 204–211.
4. Журавлева Л.С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – М. : Рус. яз., 1988. – 152 с.

5. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
6. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н.В. Кулибина. – М. : Рус. яз., 1987. – 143 с.
7. Мамонтов А.С. Лингвострановедческий комментарий к тексту в ситуации обучения русскому языку как иностранному / А.С. Мамонтов // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. – М. : Наука, 1987. – С. 145–152.
8. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка / Е.Д. Матрон. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 296 с.
9. Печерица Т.Е. Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному: Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов / Т.Е. Печерица ; [под ред. А.Н. Васильевой]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 96 с.
10. Станкевич Н. Особливості створення навчальної текстотеки з української мови як іноземної / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української як іноземної. – Вип. 6. – Л. : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – С. 162–168.
11. Швець Г. Художній текст на різних етапах навчання української мови як іноземної / Г. Швець // Теорія і практика викладання української як іноземної. – Вип. 6. – Л. : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – С. 176–182.
12. Швець Г.Д. Читаймо українською : навч. посібник з укр. мови для іноз. студ. / Швець Г.Д., Торчинська Ю.О., Літвінчук А.О. ; за ред. Г.Д. Швець. – К. : Фенікс, 2012. – 112 с.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

До опублікування приймаються матеріали, що порушують питання методики викладання мов (української, російської та іноземних) у вищих навчальних закладах.

Мова публікацій: українська, англійська та російська (для іноземних авторів).

Правила оформлення рукописів:

- стаття подається до редакції або надсилається електронною поштою на адресу: vestnik-knu@ukr.net в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом із двома паперовими примірниками тексту. **Обсяг статті:** 7–9 стор.
- перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12);
- назва статті друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці, під нею через два інтервали в центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) – прізвище й ініціали автора, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори вказують також країну);
- після назви статті й прізвища автора через два інтервали друкуються анотації українською, російською (500 знаків) й англійською (2000 знаків) мовами (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1), після кожної анотації з абзацу подаються за алфавітом ключові слова (не більше 5; словосполучення). **Ключові слова** набираються з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою, шрифт 12), інтервал між анотаціями 1,5; на початку кожної анотації вказуються прізвище, ініціали автора та назва статті мовою анотації.
- текст статті друкується без автоматичних переносів слів, шрифт 14, інтервал 1,5, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см, форматування за шириною сторінки, відступ абзацу – 1,2, чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- за положенням ВАК України від 01.2003 р. стаття повинна містити **обґрунтування** теми, **ступінь** її розробки, **актуальність, мету** аналізу, виклад основного матеріалу, а наприкінці – **висновки та перспективи** дослідження (Бюлетень ВАК, № 1, 2003);
- якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають окремими файлами;
- ілюстративний матеріал виділяється курсивом;
- посилання в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад, [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

• завершує публікацію Література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля), нижче впідбір до тексту (шрифт 12, інтервал 1) подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань, оформлений відповідно до стандартів ВАК України (див. Бюлетень ВАК, № 3, 2008 або № 5, 2009); у переліку видань має бути джерело, яке було надруковано протягом останніх п'яти років; у разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу;

• підрядкові виноси не допускаються;

• сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються, у роздрукованому варіанті нумеруються олівцем на звороті.

На окремому аркуші (файлі) подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (повністю), контактний телефон, домашня та електронна адреса, ORCID. Автори без наукового ступеню додають до рукопису дві рецензії кандидата або доктора наук. Разом із матеріалами просимо надавати два конверти для листування. Усі зазначені матеріали подаються у файлі.

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Дивись сайт: http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ
Випуск 26

Збірник наукових праць

Українською, англійською, російською

Періодичність 2 рази на рік

Відповідальний за випуск І.І. Черненко
Технічний редактор Л.П. Зябченко

Підписано до друку 12.05.2015.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 8,7.
Тираж 100 пр.

61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Видавництво

Надруковано:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4
Тел.: 705-24-32

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.