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 29

Започаткований 1996 року

Харків
2016

УДК 811: 37.02

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

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

Збірник є фаховим виданням із педагогічних наук
(Наказ МОН № 241 від 9.03.2016)

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 13 від 31 жовтня 2016 р.)

Редакційна колегія:

Черноватий Л.М. (**головний редактор**), докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Ушакова Н.І. (заст. головного редактора), докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Пасинок В.Г., докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Голобородько Є.П., член-кор. АПН України, докт. пед. наук, проф., Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (Херсон);

Вегварі В., канд. пед. наук, Печський університет, Угорщина, Печ;

Вознюк Л.В., докт. пед. наук, проф., Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка;

Давер М.В., докт. пед. наук, доц., Інститут філологічних і міжкультурних досліджень (ICFI) Міжнародного Незалежного університету Молдови (ULIM), Молдова, Кишинів;

Михайловська Г.О., докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет;

Шипелевич Л., докт. гуманітарних наук, Інститут русистики Варшавського університету, Польща, Варшава;

Місеньова В.В., канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Тростинська О.М., канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Тітаренко О.О. (відповідальний секретар), викл. ХНУ імені В.Н. Каразіна.

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, 2016

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 29

Основан в 1996 году

Харьков
2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 6

Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю.
ПРО ПРЕЗЕНТАЦІЮ ДОМІНАНТНИХ ЛІНГВОКУЛЬТУРЕМ ЗА ТЕМОЮ «КУЛЬТУРА ТА МЕНТАЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ» В ГРУПАХ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ 7

Бєлікова О.В., Бессонова Н.М., Греул О.О., Дитюк С.О., Скрипник Л.В., Черногорська Н.Г.
АКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 17

Гусарчук А.О., Косьміна В.Ю.
УРАХУВАННЯ ЕМПАТІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ 27

Іванова Т.А., Курилюк Т.І.
ПРО ПРИЙОМИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ЗАСВОЄННІ КАТЕГОРІЇ ВИДУ ДІЄСЛОВА СТУДЕНТАМИ-ТУРКМЕНАМИ 35

Креч Т.В.
КОНТРАСТИВНИЙ ОПИС ІДІОМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 45

Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є.
ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНДІЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ 55

Кучеренко О.Ф., Греул О.О.
ВЕРБАЛЬНА ТА НЕВЕРБАЛЬНА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АРАБСЬКИХ СТУДЕНТІВ 70

Кушнір І.М., Гіль С.І.
ВЕБ-КВЕСТ МЕТОДИКА ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ТА КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 80

Misenyova V.
WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES WHILE LEARNING PHRASEOLOGICAL UNITS IN MULTINATIONAL GROUPS OF STUDENTS-PHILOLOGISTS 90

Михайловская Г.А.
ВИДЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 101

Ольховська А.С.
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ 110

Українська О.О.
АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 123

Ушакова Н.В.
ЛІНГВІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУКОВОЇ ЛЕКЦІЇ ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ 135

Ходаківська М.О., Тесаловська О.Б., Сулятицький А.В.
СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ГРУПАХ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ІСТОРІЮ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА 148

Chernovaty L.M.
PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF RESEARCH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES PART 1. LEVELS AND TYPES OF GRAMMAR 157

ПЕРЕДМОВА

Завдання європейської та світової інтеграції українського суспільства висувають нові вимоги до навчання мов, зокрема іноземних, у ВНЗ.

Автори чергового випуску збірника спрямовують зусилля на дослідження проблеми формування мовної особистості різних категорій студентів, зокрема технічних та творчих спеціальностей. Розглядаються можливості контрастивного опису ідіоматичної лексики, розвитку емпатійної культури як факторів формування комунікативної компетентності.

Як важливі складники мовної особистості розглядаються лінгвокультурний, інструментальний компоненти фахової компетентності.

Важливими аспектами підготовки майбутніх учителів іноземної мови є формування проектувальних умінь, вивчення шляхів подолання труднощів засвоєння фразеологічних одиниць, з'ясування сутності педагогічної граматики як фреймового поняття.

Актуальними напрямами вдосконалення мовної освіти є вивчення науково-методичних проблем навчання вербального та невербального аспектів міжкультурної комунікації.

Вивчаються проблеми національно-орієнтованої лінгвокультурної адаптації освітніх мігрантів, що отримують вищу освіту в українських ВНЗ, питання презентації лінгвокультурем, що є значущими для адекватної характеристики ментальності народу – носія мови.

Розмаїття досліджуваних проблем є підтвердженням активного творчого наукового пошуку і дослідження науковцями проблем мовної освіти.

Редакційна колегія сподівається, що статті даного випуску будуть корисними для методистів, викладачів, аспірантів, які прагнуть підвищити рівень науково-методичної підготовки.

Редакційна колегія

УДК 811.161.1’243:378.147.091.33
https://orcid.org/orcid.org/ 0000-0001-6801-3187
https://orcid.org/orcid.org/ 0000-0003-1704-9524

ПРО ПРЕЗЕНТАЦІЮ ДОМІНАНТНИХ ЛІНГВОКУЛЬТУРЕМ ЗА ТЕМОЮ «КУЛЬТУРА ТА МЕНТАЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ» В ГРУПАХ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю. (Харків)

У статті надано методичні рекомендації стосовно структури та змісту навчального лінгвокультурологічного коментаря домінантних українських культурних концептів, які акумулюють багатовіковий вербалізований досвід нації, і знання яких надає змогу іноземним студентам через скарби мови повніше розуміти ментальний світ українського народу. Проаналізовано засоби презентації і тлумачення українських лінгвокультурем, що, на погляд дослідників, є найбільш значущими для надання адекватної та повноцінної характеристики української ментальності. Розглянуто композицію занять і різноманітні види завдань до названої вище теми.

Ключові слова: коментар, конотативний компонент, концепт, лінгвокультурема, менталітет.

Алексеенко Т.Н., Фадеева О.Ю. О презентации доминантных лингвокультурем по теме «Культура и ментальность украинского народа» в группах иностранных студентов-нефилологов. В статье даны методические рекомендации относительно структуры и содержания лингвокультурологического комментария доминантных украинских культурных концептов, которые аккумулируют многовековой вербализованный опыт нации, и знание которых предоставляет возможность иностранным студентам полнее понимать ментальный мир украинского народа. Проанализированы способы презентации и семантизации украинских лингвокультурем, которые, по мнению исследователей, являются наиболее значимыми для адекватной и полноценной характеристики украинской ментальности. Рассмотрены композиция занятий и различные виды заданий к названной выше теме.

Ключевые слова: комментарий, коннотативный компонент, концепт, лингвокультурема, менталитет.

© Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю., 2016

Alekseyenko T.M., Fadeyeva O.Y. About presenting dominant linguistic culturemes on the topic "Culture and mentality of the Ukrainian people" in groups of foreign non-linguistic students. The article provides practical recommendations regarding important aspects necessary to be observed while creating methodical guidelines and providing practical classes on the topic of "Culture and mentality of the Ukrainian people" in groups of foreign non-linguistic students.

Complexity and ambiguity of the subject require particular caution and tolerance when dealing with specific national features of a certain nation. There are certain difficulties in singling out dominant traits pertaining to linguistic and cultural paradigms of a community, as well as features that distinguish it from other nations. There should not be any hasty conclusion regarding the mentality of any nation. The article reviews the structure and content of linguistic and culturological commentaries regarding dominant Ukrainian cultural concepts that accumulate centuries-long verbalized national experience and knowledge of which enables foreign students to have a better understanding of the mental world of the Ukrainian people. The authors analyze those methods of presentation and interpretation of Ukrainian cultural concepts that they consider the most significant for objective description of the Ukrainian mentality. They propose a concept of lesson composition and various kinds of exercises for the above topic. Attracting foreign students to a new world of connotative meanings of the dominant nationally marked vocabulary and related feelings and assessments can animate the educational process and provide a strong emotional urge for thinking, reflection and a deeper desire to learn the specifics of the Ukrainian linguo-mental outlook.

Keywords: commentary, connotative component, concept, linguistic cultureme, mentality.

Згідно Програми з російської мови для іноземних студентів-нефілологів [6] на завершальному етапі навчання однією із соціокультурних тем є тема «Культура и ментальность украинского народа». Ця тема є не тільки своєрідним підсумком засвоєння краєзнавчої інформації, отриманої протягом попереднього навчання російської мови як іноземної (далі – РМІ), але також вагомим доповненням тезаурусу інофонів новими для них лінгвокраєзнавчими знаннями. Оскільки мова є виразником національної культури й національного духу народу, через слова-концепти розкривається смисл феномену «український національний характер», підкреслюються особливості українського національного лінгвально-ментального світобачення.

Дану проблему вважаємо **актуальною**, оскільки український лінгвокультурологічний аспект у практиці викладання РМІ хоча й активно розглядається в наукових працях українських фахівців, але це питання є ще недостатньо методично дослідженим.

Мета статті – виявлення методичних засад удосконалення лінгвокраєзнавчої компетенції, що надає змогу іноземним студентам через скарби мови повніше розуміти лінгвоментальне світобачення українського народу.

Виокремлення із лінгвокультурології лінгвоконцептології як наукової дисципліни спрямувало інтерес науковців до виявлення специфічних характеристик етнічного менталітету за допомогою аналізу лінгвоментальних складників – домінантних концептів (або лінгвокультурем, культурологічних номінацій, національно маркованої лексики тощо). В українському мовознавстві дослідженням лінгвокульторологічної лексики, проблемам добору, опису та тлумачення національно значущих лексем присвятили свої роботи Л. Даниленко, М. Дмитренко, Л. Дяченко, В. Жайворонок, В. Кононенко, О. Левченко, С. Ляпін, І. Мойсеїв, О. Потапенко, В. Русановський, Л. Супрун, Г. Яворська та багато інших. Аналіз наукових досліджень сучасних лінгвокультурологів (В. Аврамової, Н. Арістової, Н. Болдирєва, Н. Бурвікової, В. Воробйова, В. Карасіка, В. Красних та ін.), які були презентовані на XIII Конгресі МАВРМЛ (Іспанія, 2015 р.), свідчить про те, що ці роботи «можуть слугувати базою побудови методики формування іншомовної лінгвокультурної компетентності» [7:119].

Через обмеженість обсягу даної публікації зупинимося лише на окремих моментах, які важливо враховувати під час підготовки методичної розробки теми «Культура и ментальность украинского народа», зокрема написання лінгвокультурологічного коментаря (далі – ЛКК) культурних концептів та проведення практичних занять у групах іноземних студентів-нефілолгів.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи на заняттях РМІ у невимушеній бесіді зміст слова-поняття «ментальність» доцільно мати на увазі, що кожна людина бачить навколишній світ через призму лінгвоментальності власного народу, і що характеристика такого явища, як національний характер, потребує обережності та толерантності особливо при порівнянні менталітету певного народу

з національними рисами інших народів. Організація засвоєння теми «Культура и ментальность украинского народа» містить певні методичні труднощі, однією з яких уважається забезпечення засвоєння конотативного компоненту ключових концептів. «Культурний концепт – багатомірне смислове утворення, в якому виокремлюються ціннісна, образна і поняттєва сторони» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [4: 109]. Відомо, що культурні концепти не тільки мисляться, але ще й переживаються [2: 76]. Тому при складанні навчального ЛКК виникає потреба написання його яскравою мовою із метою емоційного впливу на реципієнтів. «У змістовний план слова слід включати, поряд із лексичним поняттям та лексичним фоном, ще так звані відтінки значень, асоціацій, оцінок, тобто усе те, що позначається збірним ім'ям «конотація» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [1: 104]. Також доцільно залучити до ЛКК приклади синтаксичних зв'язків лексеми й ілюстративний матеріал: приклади використання культурних концептів у прецедентних текстах, які відносяться до базових понять, що формують систему загальнонаціональних цінностей і вічних істин. До таких понять належать паремії (прислів'я та приказки), національно значущі цитати, фразеологізми тощо.

У межах даної навчальної теми ми виокремили (з урахуванням точки зору лінгвокультурологів Л. Дяченко, В. Кононенко, В. Русанівського та ін.) низку домінантних концептів, які акумулюють багатовіковий вербалізований у мові досвід нації та мають стати для іноземних студентів базою для розуміння української народної душі. Це такі абстрактні та конкретні лінгвокультуреми: *воля, доля, душа, козак, чумак, хата, хутір, земля.* Коротко розглянемо ці лексеми, зосереджуючи увагу лише на головних моментах, необхідних для включення їх у ЛКК.

Воля. В українській свідомості концепт *воля* несе велике емоційне навантаження, викликаючи подвійне почуття. З одного боку, це позитивні емоції, пов'язані з незалежністю Батьківщини, свободою народу. З іншого – *воля* трактується як особисте вседозвілля, відсутность всіляких обмежень із боку суспільства та законів. Відомо, що вільні козаки полюбляли «гуляти на волі» й високо цінували особисту незалежність. Існує думка, що такий негативний бік волелюбства сприяв формуванню в українців так званого потягу

до отаманщини [4: 40]. Прецедентні тексти всебічно ілюструють багатогранність значення концепту *воля*: *«Не вмирає душа наша, / Не вмирає воля»* (Т. Шевченко), *«Ще не вмерла в Україні ні слава, ні воля»* (Державний Гімн України), *«У своїй хаті своя й правда, / І сила, і воля»* (Т. Шевченко), *«Дай серцю волю – заведе в неволю».* Доцільним буде звернути увагу на зв'язок концепту *воля* в сучасному українському дискурсі із національною ідеєю і навести сталі словосполуки *«воля народу»* й *«національна воля»* [3: 116].

Доля. В українських пареміях слово *доля* нерідко вживається зі словом *воля*: *«Хоч нема долі, аби на волі», «Не шукай долі, а волі», «Степ та воля – козацька доля».* Багатошаровість значення концепту *доля* вимагає його тлумачення не тільки як напрямку життєвого шляху *(«У всякого своя доля,/ Свій шлях широкий»* – Т. Шевченко), але й як символу безжальної вищої сили, фатуму, якому людина не взмозі протистояти. Такий погляд на життя дозволив окремим науковцям виокремити пасивність, навіть фаталізм, як одну з особливих рис українців [4: 40]. Проте існує в українській ментальності інше ставлення до долі, за яку треба боротися*: «Дожидай долі, то не матимеш і льолі».* Нерідко концепт *доля* є синонімом щастя: *«Дівка не без щастя, козак не без долі», «Як не було талану, не буде й долі».*

Душа. У лінгвоментальному світобаченні українців *душа* – це емоційно-моральне ядро людини, символ її внутрішнього світу. Вона концентрує в собі високі бажання хазяїна, його почуття та передчуття, стоїть на сторожі його моральності та може радіти, плакати, сумувати: *«Душе моя, чого ти страждаєш?»* (Т. Шевченко). Деякі лінгвокультурологи (напр. Я. Радевич-Винницький) уважають, що українцям притаманне бажання втекти від життя в «душу та долю» і що специфічною ознакою їхнього характеру є спрямованість більше на ірраціональне (душу), ніж раціональне (розум). Етнокультурну значущість цього концепту наочно ілюструють ідіоматичні вирази: *душа болить, душа не на місці, розкрити душу, віддати душу Богові* тощо. Позитивними рисами українців уважаються моральність, чутливість душі, її щедрість, ніжність, ліризм.

Козак. Ядерна частина цього концепту містить уявлення про сутність та функції козака як захисника рідної землі. Завдяки цьому

в лінгвоментальності українців козак є символом захисної войовничості, фізичної та духовної сили, відваги, кмітливості, військової честі, волелюбства, патріотизму. У свідомості сучасних українців (зокрема, завдяки картині І. Рєпіна «Запорожці пишуть листа турецькому султану») існує образ-символ міцного побратимства, емоційно спорідненої козацької спільноти, яка і до серйозних справ могла підходити із своєрідним козацьким гумором. Козацький фольклор – феноменальне лінгвокультурне явище, що символізує оптимізм, моральне здоров'я нації: *«Козацькому роду нема переводу», «Терпи, козак, отаманом будеш», «Щирий козак ззаду не нападає», «Береженого Бог береже, а козака шабля стереже».*

Чумак. Базовим компонентом значення концепту *чумак* є поняття – селянин-мандрівник, торговець сіллю та в'яленою рибою. В українській свідомості це слово, з одного боку, асоціюється з образом виснаженого тяжкими, небезпечними мандрівками у Крим селянина, якого спонукали покинути на тривалий час рідну домівку бідність та злидні *(«Голод з хати жене», «Доля чумацька гірка і щастя щербате»).* Але цей концепт пов'язаний і з позитивними емоціями, з уявленням про розсудливість чумаків, здатність не панікувати у складних обставинах, діяти гуртом, обачність, схильність до філософських роздумів тощо. Чумацтво було образом життя, і це сприяло виникненню своєрідного чумацького фольклору: *«Хто був у дорозі, той був під возом і на возі», «Як віз ламається, чумак ума набирається», «Прийшли Покрова, сиди, чумак, удома».*

Хата. Навколо домінантного концепту *хата* як традиційного селянського житла формується національний образ ідеального мікросвіту, тихої оселі. Лінгвокультурологи вважають українську хату-мазанку шедевром і відносять її до категорії української духовності [5: 40; 8: 42]. Для українця рідна домівка – це жива істота, що завжди чекає на господаря, символ єдиної родини. Хата може плакати без хазяйки та надавати своїм мешканцям цілющі сили. Від минулих часів дійшли до нас паремії, у яких ідеться про сакральне ставлення українців до рідної домівки: *«У своїй хаті і вугли допомагають», «Без хазяїна двір, а без хазяйки хата плаче», «Своя хата не ворог: коли прийдеш, тоді і прийме», «Чужа хата гірше ката».*

Хутір. Основу власного ближнього життєвого простору українця складали хата, подвір'я та власна земля. Хутір був найбільш

розповсюдженою формою українського селянського господарства [8: 53]. У слові-понятті *хутір* утілена національна ідея недоторканості особистої власності. Вважається, що завдяки життю на відстані з'явився відомий український індивідуалізм *(«Моя хата з краю, я нічого не знаю»).* Проте в етнономіна ції *хутір* знайшли втілення потяг хлібороба до приватного життя, дбайливого господарювання за своїм розумінням і велике бажання до економічної самореалізації.

Наведемо зразок лінгвокраєзнавчого коментаря до концепту *земля.*

Земля. Слово *земля* в украинском языке имеет несколько значений, одно из которых – почва, поверхность коры нашей планеты (*обрабатывать землю*, *плодородная/бедная земля*); уменьш. – ласк. *земелька, землица.*

Природа щедро наделила украинцев самой плодородной землей в мире – черноземом. Почти половина территории Украины расположена на землях, лучше которых для сельского хозяйства не найти. Ученые утверждают, что украинские черноземы составляют около 25% всех черноземов нашей планеты.

Украинцы с древнейших времен были земледельческим народом со своими национальными традициями. Влияние власти земли на формирование их менталитета трудно переоценить. Крестьянин к каждому клочку своей земли относился с большой любовью, даже с благоговением, как к святыне, матери-кормилице. Труд на щедрой, плодородной земле способствовал единению украинца с природой и формировал такую важную национальную черту, как трудолюбие. Любовь к своему малому жизненному пространству перерастала в любовь ко всей украинской матери-земле, «нэньке-Украине». Предки украинцев клялись землей, землей желали друг другу добра (*щоб ти ся мав, як свята земля),* землей проклинали своих недругов *(щоб тебе свята земля не прийняла).*

Безусловно, словосочетание *земля-кормилица* используется всеми земледельцами мира, однако большая частотность употребления слова *земля* в украинском фольклоре позволяет говорить о том, что это слово является особым для украинцев: *«Рідна земля і в жмені мила», «Хто про землю дбає, тому вона повертає», «Поки є земелька, є розум в Омелька».*

У структурі занять, присвячених лінгвоментальності українців, ми виокремили 4 частини.

Перша частина – обговорення в неформальній бесіді семантики терміну «менталітет». Ця частина містить коротке вступне слово викладача, відповіді студентів на питання, як вони розуміють поняття «менталітет», читання микротекстів-висловлювань науковців стосовно семантики лексеми «менталітет», вибір із них найбільш адекватної дефініції (на погляд студента), аргументацію вибору, побудову власного визначення з описом факторів, які впливають на формування характерних рис певного народу.

Друга частина має ввести інофонів у світ національно маркованої лексики, що є віддзеркаленням народної душі. Після вступного слова викладача студентам пропонується навести приклади етнономіпацій своєї рідної мови та розтлумачити їх семантику засобами російської мови. Також дається завдання визначити, до яких тематичних груп відносяться названі ними слова (напр.: номінації предметів побуту, страв, напоїв, вбрання, житла, поселень, танців, свят, рослин тощо).

Третя частина – безпосереднє знайомство з ЛКК ключових концептів теми «Культура и ментальность украинского народа». Після читання та обговорення змістового матеріалу ЛКК даються завдання: а) виявити в тексті три частини: розкриття основного значення слова, його додаткового змісту та наведення прикладів уживання етнономіпації у прецедентних текстах; б) виокремити в ЛКК фрази, у яких ідеться про характерні риси українців; в) назвати символічне значення названого словом поняття; г) навести приклади паремій із рідної мови, аналогічних українським, та описати ситуації, у яких вони вживаються.

Четверта частина – узагальнення знань, отриманих протягом циклу занять за вказаною темою. Обговорення національних рис українців та рис народу, до якого належать студенти. В основі такого обговорення має бути не порівняння (хто є кращим), а зіставлення, які з рис є більш або менш притаманними для різних народів, визначення рис, що об'єднують їх. Також дається завдання дібрати із пропонованих українських паремій ті, які інофони бажали би ввести у свій активний український словник, щоб зробити власну мову більш колоритною *(«Язик до Києва доведе», «Терпи, козак, отаманом будеш», «Не лізь поперед батька в пекло», «Не кажи «гоп»,*

поки не перескочиш», «Козацькому роду нема переводу», «Без калини нема України» тощо). Доцільно також провести фонетико-інтонаційне відпрацювання обраних паремій.

Висновки. Презентуючи етнолінгвокультурологічні скарби української мови та культури, слід не тільки конкретизувати лексичне значення концепту й розкривати його емоційно-естетичний, образний, символічний бік, але й забезпечувати виокремлення в його змісті ментально-культурного компоненту.

Подальші дослідження потребують науково обґрунтованого визначення оптимального обсягу етнолінгвокультурологічного навчального матеріалу, а також складання навчального словника базової національно маркованої української лексики, який слугуватиме викладачам РМІ основою науково-методичних розробок для формування в інофонів лінгвокраєзнавчої компетенції, зокрема знань про ментальність українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1989. – 248 с.
2. Воркачев В.Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки, цели / В.Г. Воркачев // Филологические науки. – М. : МГУ, 2005. – № 4. – С. 76–80.
3. Кононенко В.І. Концептологія в лінгвістичному аспекті / В.І. Кононенко // Мовознавство. – Київ : Академперіодика, 2006. – № 2–3. – С. 111–117.
4. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
5. Супрун Л.В. Індивідуально-авторська двомовність як лінгвокогнітивна проблема / Л.В. Супрун // Мовознавство. – Київ : Академперіодика, 2007. – № 6. – С. 37–43.
6. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
7. Ушакова Н.І. Лінгвокогнітивні засади методики формування іншомовної лінгвокультурної компетенції / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна , 2015. – Вип. 27. – С. 117–127.
8. Чугуенко М.В. Моя Украина / М.В.Чугуенко. – Х. : Ранок, 2008. – 128 с.

REFERENCES

Chuguenko, M.V. (2008). *Moya Ukraina [My Ukraine]*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

Karasik, V. (2002). Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs *[Language circle: personality, concepts, discourse].* Volgograd: Peremena [in Russian].

Kononenko, V.I. (2006). Kontseptolohiya v linhvistichnomu aspekti [Conceptology in the linguistic aspect]. *Movoznavstvo [Linguistics]*, 2-3, pp. 111-117. Kyiv: Akademperiodika [in Ukrainian].

Suprun, L.V. (2007). Individualno-avtorska dvomovnist yak linhvokohnitivna problema [The individual author's bilingualism as a linguo-cognitive problem]. *Movoznavstvo [Linguistics].* Kyiv: Akademperiodika, 6, pp. 37-43 [in Ukrainian].

Trostinskaya, O.N., Alekseenko, T.N. and Kopylova, Y.V. (2009). *Programma po russkomu yazyku dlya inostrannykh studentov-nefilologov [Russian language curriculum for foreign non-linguistic students].* Kharkiv: KhNU [in Russian].

Ushakova, N.I. (2015). Linhvokohnitivni zasady metodiki formuvanna inshomovnoi linhvokulturnoi kompetentsii [Linguo-cognitive fundamentals of methods for creating foreign-language linguo-cultural competence]. *Vykladanna mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchastnomu etapi. Mizhpredmetni zvazky [Language teaching in higher education institutions in the modern stage. Cross-subject relations].* Kharkiv: KhNU, 27, pp. 117-127 [in Ukrainian].

Vereshchagin, Y.M. and Kostomarov, V.G. (1989). *Yazyk i kultura [Language and culture]*. Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].

Vorkachev, V.G. (2005). Lingvokontseptologiya i mezhkulturnaya kommunikatsiya: istoki, tseli [Linguo-conceptology and cross-cultural communication: origins, purposes]. *Filologicheskie nauki [Philological sciences]*, 4, pp. 76-80. Moscow: MGU [in Russian].

УДК 811.161.1'243:378.015.3:316.47
http://orcid.org/0000-0001-8580-112X
http://orcid.org/0000-0002-3907-7027
http://orcid.org/0000-0003-2162-4966
http://orcid.org/0000-0002-1025-2071
http://orcid.org/0000-0002-2682-3078
http://orcid.org/0000-0003-1051-1923

АКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Бєлікова О.В., Бессонова Н.М., Греул О.О., Дитюк С.О., Скрипник Л.В., Черногорська Н.Г. (Харків)

У статті досліджено поняття «компетентність» та роль російської (української) мови як іноземної у розвиткові комунікативної компетентності іноземних студентів технічних спеціальностей, проаналізовано суперечності та проблеми, що виникають під час формування комунікативної компетентності студентів, обґрунтовується актуальність використання комунікативного підходу у навчанні російської (української) мови як іноземної з використанням рольової гри як методу навчання. Компетентісний підхід передбачає пошук нових методологічних моделей підготовки фахівців із вищою технічною освітою, підвищення якості підготовки професійних кадрів, визначення ключових компетенцій, якими повинен володіти сучасний фахівець.

Ключові слова: іноземні студенти, компетенція, комунікативна компетентність, комунікативний підхід, рольова гра.

Беликова Е.В., Бессонова Н.Н., Греул О.А., Дытюк С.А., Скрипник Л.В., Черногорская Н.Г. Активные методы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов технических специальностей. В статье исследовано понятие «компетентность» и роль русского (украинского) языка как иностранного в развитии коммуникативной компетентности иностранных студентов технических специальностей, проанализированы противоречия и проблемы, которые возникают

© Бєлікова О.В., Бессонова Н.М., Греул О.О., Дитюк С.О., Скрипник Л.В., Черногорська Н.Г., 2016

в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов, обосновывается актуальность использования коммуникативного подхода в процессе обучения русскому (украинскому) языку как иностранному с использованием ролевой игры как метода обучения. Компетентностный подход связан с поиском новых концептуально-методологических моделей подготовки специалистов с высшим техническим образованием, качеством подготовки профессиональных кадров, определением ключевых компетенций, которыми должен владеть современный специалист.

Ключевые слова: иностранные студенты, коммуникативная компетентность, коммуникативный подход, компетенция, ролевая игра.

Belikova O., Bessonova N., Greul O., Dytuk S., Skripnik L., Chernonogorskaya N. Active methods of forming the communicative competence of foreign students of technical specialities. The article represents foreign students' communicative competence formation. The concept of competence and role of the Russian (Ukrainian) language as a foreign one in the communicative competence development of foreign students of technical specialities have been investigated. Contradictions and problems which arise in the process of forming students' communicative competence have been analyzed. The communicative approach in the process of learning the Russian (Ukrainian) language as a foreign one taking into account a role-playing game as a teaching method of study has been grounded in the article.

Nowadays a competence approach has special attention in the higher education system because of its value in defining goals and results of education. The competence approach is associated with the search of new conceptual and methodological bases, models of training specialists with the higher technical education. One of the most actual missions in such conditions is finding key competences for a modern specialist.

The concept of competence and role of the Russian (Ukrainian) language as a foreign one in students' communicative competence development have been studied, and also the contradictions and problems arising in the course of competence have been analyzed in the article. According to scientists, the development of higher education domestic standards, creation of unified international professional standards on the basis of a competence-based approach and urgent educational programs, which are based on the reflection of qualitative results of educational and production processes, will provide their compliance to the European educational and qualification systems as well as strengthening of positions of the higher education of Ukraine in the all-European educational and research space.

The topicality of the current scientific search consists of the structure and content improvement of the professionally-oriented training at higher technical

institutions. The level of development of foreign students' professionally-oriented training content is rather high. A research objective is search of optimum ways of the professional competence improvement which an intending specialist is supposed to have.

Key words: communicative competence, communicative approach, concept of competence, foreign students, role-playing game.

Розробка нових вітчизняних стандартів вищої освіти, створення уніфікованих професійних стандартів із використанням компетентнісного підходу та актуальних освітніх програм, що ґрунтуються на відображенні якісних результатів освітнього і виробничого процесів і спираються на визначення компетенцій, на думку вчених, забезпечить їх відповідність європейським освітнім та кваліфікаційним системам, а тим самим здійснить і зміцнення позицій вищої освіти України в загальноєвропейському освітньому та дослідницькому просторі.

На сучасному етапі розвитку міжнародних відносин система освіти України набуває нового змісту і все більше орієнтується на співпрацю з іншими країнами світу. Відповідно до національної державної програми «Освіта» (Україна XXI століття) одним із пріоритетних напрямків уважається процес удосконалення системи підготовки спеціалістів для зарубіжних країн. Комунікативний підхід до навчання російської (української) мови як іноземної передбачає формування навчально-професійної компетенції іноземних студентів. Завдання навчання російської (української) мови як іноземної – сформувати в іноземного студента комунікативну компетенцію, що дозволяє вільно спілкуватись у ситуаціях, актуальних для сфер його діяльності: соціально-побутової – у період адаптації до іншомовного середовища та навчально-професійної – у період набуття навичок професійного мовлення. Згідно з комунікативним принципом та принципом професійної спрямованості мовної підготовки вивчення російської (української) мови іноземними студентами має практичний характер, який «полягає у формуванні мовних умінь та навичок, розуміння думок інших під час аудіювання, читання і вираження своїх думок в усній та письмовій формі» (переклад наш – О.Б, Н.Б. та ін.) [2: 11].

Актуальність даного наукового дослідження полягає у необхідності вдосконалення структури і змісту професійно орієнтованої мовної

підготовки іноземних студентів у технічному ВНЗ. Сучасна концепція професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців не повною мірою відповідає вимогам до рівня навченості студентів у майбутній професійній комунікації, що пред'являються державним і міжнародним освітнім стандартом і ринком праці. **Метою** статті є визначення оптимальних шляхів удосконалення професійної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю під час оволодіння російською (українською) мовою як іноземною.

Аналіз останніх досліджень наукової літератури, присвяченої питанням формування компетентності, доводить, що найважливішою компетентністю для випускників технічного ВНЗ є комунікативна.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [6: 22]. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми.

Якщо спиратися на прийняту в соціальній психології структуру спілкування, що містить перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти [1: 60], то комунікативну компетентність можна розглядати як основу спілкування. Тоді комунікативний процес розуміється як інформаційний обмін між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відношень між партнерами [8: 45]. Тобто, виникає «вузьке» поняття «комунікація». Однак часто «комунікацію» розуміють як синонім спілкування, підкреслюючи, що комунікативний вплив є психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки [1: 65].

А.Б. Добрович у своїх роботах розрізняє конвенційне, примітивне, маніпулятивне, стандартизоване, ігрове, ділове і духовне спілкування [5: 80]. У контексті проблеми ефективності спілкування доцільно згадати про таке явище в людській взаємодії, як роль. Роль є фіксацією визначеного положення, що займає той або інший індивід у системі міжособистісних відносин [1: 40]. У психології виокремлюють формальні, внутрішньогрупові, міжособистісні й індивідуальні ролі [6: 70]. Формальна роль – це поведінка, що будується відповідно до засвоєних очікувань із боку оточення, пов'язаних із виконанням

тієї чи іншої соціальної функції (учень, педагог, підлеглий, керівник). Внутрішньогрупова роль – це поведінка, що вимагає урахування очікувань, запропонованих учасниками групи на основі сформованих взаємовідносин. Міжособистісні ролі – це поведінка, яка передбачає урахування очікувань, запропонованих іншою людиною на основі сформованих відносин [6: 82].

Виклад основного матеріалу. Однією із складових комунікативної компетентності є уміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри. Такі бар'єри можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування, що викликається розходженнями між партнерами (соціальними, політичними, релігійними, фаховими, які породжують різну інтерпретацію тих самих понять, що обумовлюють різноманітне світовідчуття, світогляд, світосприймання). Бар'єри у комунікації можуть мати також психологічний характер, відображаючи індивідуальні психологічні особливості тих, хто спілкується, їхні сформовані відношення: від дружби до ворожості у ставленні один до одного.

Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків, точніше, знакових систем. Розрізняють вербальну і невербальну комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього можна виділити вербальний і невербальний рівень комунікативної складової компетентності в спілкуванні. Вербальна комунікація використовує в якості знакової системи природну мову [1: 55].

Процес комунікативної іншомовної освіти будується як модель реального спілкування, щоб студент мав можливість сам пізнавати і розвиватися, засвоювати іншомовну культуру. Комунікативність означає наявність у студента особистісного сенсу його участі в освітньому процесі, в оволодінні іншомовною культурою з метою становлення його як індивідуальності і як учасника майбутнього діалогу культур.

Важливим компонентом змісту навчання російської (української) мови як іноземної є мовленнєве вміння, під яким розуміється здатність виражати і розуміти висловлювання, залучаючи знання і навички використання певних мовних засобів у мовленні. Особливі труднощі виникають під час опрацювання розмовного мовлення, за умови різних форм навчання, які безпосередньо визначені

специфікою контингенту (іноземні студенти з країн СНД, комбіновані групи).

Згідно з комунікативним методом навчання варіюється залежно від рівня підготовки учнів. Навчальний процес допомагає орієнтуватися у світі чужої культури, розвиває особистісне сприйняття різних культур. Слухачі виступають як активні партнери спілкування, фронтальна робота замінюється на партнерську, індивідуальну та групову. Адже мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватися і комфортно почуватися в Україні. У зв'язку із зазначеним актуальною є точка зору, що здатність зрозуміти представника іншої культури залежить не тільки від правильного використання мовних одиниць, але й від особливих умінь розуміти норми культури, а також мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування.

Одним із методів створення комунікативної ситуації під час вивчення російської (української) мови є рольові ігри, які сприяють реалізації міжособистісного спілкування іноземних студентів на занятті.

Перевагами рольових ігор уважаються формування таких якостей, як максимальне наближення до реальних умов професійної та наукової діяльності або до реальних життєвих ситуацій, значна самостійність учасників гри, прийняття рішень під час творчого змагання.

Ігрові процеси також викликають інтерес до навчання, підвищують мотивацію. Їхній потенціал надзвичайно значний, адже студент «залучається до діяльності, накопичує пізнавальний досвід під час вирішення ігрових завдань» (переклад наш – О.Б, Н.Б. та ін.) [1: 9].

Рольові ігри спрямовані на приведення у дію механізмів мотивації, а відповідно й на підвищення ефективності навчання іншомовного спілкування. Рольова гра є «особливим типом діяльності, де мотив зосереджений у самому процесі, у змісті самої дії» (переклад наш – О.Б, Н.Б. та ін.) [3: 20]. Вона одночасно спирається на свідоме і підсвідоме оволодіння навчальним предметом, зокрема, передбачає вплив на емоційну сферу студентів з метою полегшення запам'ятовування матеріалу. Саме в рольовій грі створюються

передумови для використання всіх засобів впливу на психіку іноземних студентів, а також дотримується принцип індивідуального навчання через групове.

Слід зазначити, що не завжди усна робота, навіть насичена ігровими моментами, сприятиме зацікавленню студентів. Навчання усного мовлення стає ефективним засобом підтримки інтересу студентів до вивчення російської (української) мови як іноземної тільки у тому випадку, якщо викладач дотримуватиметься принципу послідовності надання матеріалу: від простішого до складнішого, презентацію того тематичного матеріалу, який цікавий іноземному студентові, і яким він зможе скористатися в майбутньому для спілкування в побуті чи у професійній сфері.

Вдале мовлення стає внутрішнім мотивом для іншомовного спілкування і, як результат, активізує більш складні механізми відображення, обмірковування, залучення оперативної пам'яті тільки у тому разі, якщо воно є актуальним і відповідає комунікативній потребі студента та його особистим і віковим особливостям.

Психологи зазначають, якщо людина залучається до активної діяльності вмотивовано, вона продуктивніше запам'ятовує та глибше розуміє матеріал, а також залучається до діяльності зацікавлено. Важливо зауважити, що за наявності відповідної організації внутрішніх мотивів іншомовного спілкування, навчання усного мовлення стає особистісно-значущим та особистісно-орієнтованим. У центрі навчання в цьому випадку знаходиться внутрішній світ людини, потреби та емоції. Отже, під час створення рольових ігор викладач повинен враховувати коло інтересів студентів, ситуації спілкування повинні бути природними, а теми цікавими для них.

Кожна гра має три етапи: підготовчий, ігровий та підсумковий. На наш погляд, дуже важливо при цьому організувати навчальний процес таким чином, щоб інтерес іноземних студентів підтримувався на високому рівні на всіх етапах рольової гри – від підготовчого до підсумкового.

Підготовчий етап передбачає засвоєння лексико-граматичного матеріалу в процесі виконання тренувальних вправ, а також формування навичок усного мовлення під час виконання комунікативних вправ, які моделюють реальні комунікативні ситуації та не обмежують іноземних студентів у виборі мовних засобів.

У якості прикладу можна навести рольову гру «Наукова конференція», яку можна вважати «репетицією» участі у міжнародній науковій конференції. Під час гри іноземні студенти виступають із доповідями російською (українською) мовою, відповідають на запитання «учасників» конференції, полемізують, відстоюють свою точку зору, наводять аргументи на користь або проти певної гіпотези, а також обмінюються інформацією про останні досягнення у сфері професійної діяльності. Важливим моментом під час підготовки до такої рольової гри є добір тематики ролевих ігор та розподіл ролей. Викладач повинен «розподіляти ролі, враховуючи не лише лінгвістичні здібності, але й індивідуально-психологічні особливості кожного студента» (переклад наш – О.Б, Н.Б. та ін.) [4: 108] таким чином, щоб студент почувався природньо у своїй ролі, був зацікавлений у ній і мав можливість продемонструвати свої творчі здібності.

Рольова гра, як метод, створює на занятті позитивну емоційну атмосферу, яка сприяє усуненню психологічного бар'єру, створює таку комунікативну ситуацію, коли іноземні студенти невимушено спілкуються російською (українською) мовою. Крім того, студенти мають від гри велике моральне задоволення. Робота із залученням комунікативного методу, активне використання підручників і посібників комунікативної спрямованості, використання рольових ігор у навчальному процесі сприяє позитивним результатам, значно підвищує мотивацію, і відповідно ефективність навчання російської (української) мови як іноземної.

На підставі вищесказаного можна зробити такі **висновки** з розгляду проблеми формування комунікативної компетентності: комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, знань, умінь, навичок.

Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування – це спілкування, що розвиває.

Напрямом подальших досліджень є розробка методики формування комунікативної компетентності в іноземних студентів технічних спеціальностей на основі використання активних методів навчання та комплексу засобів навчання, до якого входять: умовно-мовленеві вправи для спілкування у професійній сфері; функціонально-смислові таблиці, діалоги-зразки у професійній сфері (окремо для

архітекторів і будівельників); робочий зошит для самостійної роботи студентів в аудиторії та вдома. Також вважаємо за необхідне здійснення експериментальної перевірки ефективності впровадження методики формування комунікативної компетентності в іноземних студентів технічних спеціальностей засобами російської (української) мови у навчальному процесі Харківського національного університету будівництва та архітектури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Бодалев А.А. Психология в личности / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
3. Борьба за таланты, или компетенции в компетенции HR-а [Электронный ресурс]: posada.com. – 24 января 2007. – Режим доступа : http://posada.com.ua/news/1772/
4. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М. : Смысл, 1996. – 255 с.
5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
6. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
7. Зеер Э.Ф. Становление личностно ориентированного образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. – 1999. – № 1 (1). – С. 112–122.
8. Клепко С.Ф. «Компетенизация образования»: ограничения и перспективы / С.Ф. Клепко // Постметодика. – 2005. – № 1. – С. 9–17.
9. Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы: Библиотека по образовательной политике / [под общ. ред. О.В. Овчарук]. – М. : «К.И.С.», 2004. – 112 с.
10. Компетентность саморазвития специалиста: педагогические основы формирования в высшей школе / [наук. ред., авторство проф. Кичук Н.В.] – Измаил : ИГГУ, 2007. – 236 с.

REFERENCES

Andreeva, G.M. (2004). *Social'naja psihologija: uchebnik dlja vuzov [Social psychology: textbook for higher educational institutions]*. M.: Aspekt Press [in Russian].

Bodalev, A.A. (1988). *Psihologija v lichnosti [Psychology in the personality].* M.: N.p. [in Russian].

Bor'ba za talanty, ili kompetencii v kompetencii HR-a [Fight for talents, or competences in competence HR-a]. *posada.com.* Available at: http://posada.com.ua/news/1772/ [in Russian].

Dobrovich, A.B. (1987). *Vospitatelju o psihologii i psihogigiene obshhenija [To the tutor about psychology and psychohygiene of communication].* M.: Prosveshhenie [in Russian].

Kichuk, N.V. (Eds.). (2007). *Kompetentnost' samorazvitija specialista: pedagogicheskie osnovy formirovanija v vysshej shkole [Competence of the specialist's self-development: pedagogical bases of formation at the higher school].* Izmail: IGGU [in Russian].

Klepko, S.F. (2005). "Kompetenizacija obrazovanija": ogranichenija i perspektivy ["Kompetenization of education": restrictions and prospects]. *Postmetodika [Postmethods],* 1, pp. 9-17 [in Russian].

Ovcharuk, O.V. (Eds.). (2004). *Kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii: mirovoj opyt i ukrainskie perspektivy: Biblioteka po obrazovatel'noj politike [Competence-based approach in the modern education: international experience and Ukrainian prospects: Library on the educational policy].* M.: K.I.S. [in Russian].

Zeer, Je.F. (1999). Stanovlenie lichnostno orientirovannogo obrazovanija [Formation of the personally-focused education]. *Obrazovanie i nauka [Science and education],* 1, pp. 112-122. [in Russian].

Zhukov, Ju.M., Petrovskaja, L.A. and Rastjannikov, P.V. (1990). *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshhenii [Diagnostics and development of competence in communication].* M.: N.p. [in Russian].

Zhukova, Ju.M., Petrovskaja, L.A. and Solov'eva, O.V. (Eds.). (1996). *Vvedenie v prakticheskuju social'nuju psihologiju [Introduction to the practical social psychology].* M.: Smysl [in Russian].

УДК 811.161.1’243:001.4:378.147.091.33
http://orcid.org/0000-0003-1798-5152
http://orcid.org/0000-0002-8695-7246

УРАХУВАННЯ ЕМПАТІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Гусарчук А.О., Косьміна В.Ю. (Харків)

У статті розглянуто розвиток уявлень про емпатію та сучасні підходи до визначення природи, форм прояву емпатії особистості. Емпатія є провідною соціальною емоцією і в найзагальнішому вигляді визначається як здатність індивіда емоційно реагувати, відгукуватися на переживання інших людей. Автори підкреслюють доцільність урахування емпатії як складової емоційного інтелекту, що є запорукою успішного вивчення російської мови іноземцями. Обґрунтувано значення соціально-психологічного тренінгу як засобу підвищення емпатії студентів. Представлені емоційно-інтелектуальні прийоми для становлення й розвитку емпатійної культури.

Ключові слова: емоційна компетентність, емоційний інтелект, емпатія, метод, прийом.

Гусарчук А.А., Косьмина В.Ю. Учёт эмпатии как составляющей эмоционального интеллекта в обучении русскому языку. В статье рассмотрено развитие представлений об эмпатии и современные подходы к определению природы, форм проявления эмпатии личности. Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и в самом общем виде определяется как способность индивида эмоционально реагировать, отзываться на переживания других людей. Авторы подчеркивают целесообразность учета эмпатии как составляющей эмоционального интеллекта, что является залогом успешного изучения русского языка иностранцами. Обосновано значение социально-психологического тренинга как средства повышения эмпатии студентов. Представлены эмоционально-интеллектуальные приемы для становления и развития емпатийной культуры.

Ключевые слова: метод, прием, эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, эмпатия.

Gusarchuk A.A., Kosmina V.Y. Taking empathy as a part of emotional intelligence in teaching Russian. The article deals with the review of the development of empathy concepts and modern approaches to defining nature

© Гусарчук А.О., Косьміна В.Ю., 2016

and forms of an individual's empathic manifestation. Empathy is a leading social emotion generally defined as an individual's ability to react emotionally, to respond to experiences of others. The authors emphasize the importance of taking empathy as a part of emotional intelligence into account, which is a key to successful acquisition of Russian for foreigners. The importance of social and psychological training as means of enhancing students' empathy is substantiated. Techniques of developing emotional intelligence for the formation and evolution of empathy culture are presented. Empathy as communicative property of an individual student helps to resolve various issues and opens new opportunities for more effective impact on the individual to deal with. Formation of students' empathic culture promotes social and psychological training, thus enhancing competence in the field of communication and interpersonal skills to acquire. Socio-psychological training includes various methods, such as business and role-playing, discussions, etc. It involves acquisition of psychological and pedagogical knowledge in communication, effective communication skills, for example, to get in touch, listen, persuade others and forming attitudes necessary for successful communication, such as readiness to consider the problem from the other side; development of abilities of self-examination, to understand other students; correction system of relations with the outside world. There is a need to develop emotional intelligence of students, those individual's abilities and traits that are responsible for the extent to which the impact of emotional phenomena will be constructive or destructive. Developing emotional intelligence is inextricably linked to the communicative approach to language learning. The teacher should provide comfortable and effective communication between students in his or her class, using methods, techniques and creating a positive atmosphere that promote cooperation and help develop confidence in students.

Key words: emotional competence, emotional intelligence, empathy, method, technique.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань навчання російської (української) мови як іноземної є виховання особистості, яка здатна та бажає брати участь у міжкультурній комунікації, успішно пройти соціалізацію, встановити гармонійні відносини з навколишнім середовищем. На заняттях із російської мови можливе моделювання різних комунікативних ситуацій, що дозволяє іноземним студентам відпрацювати відповідні моделі мовленнєвої поведінки.

Науковці у галузі лінгводидактики вважають, що підключення емоційної сфери студента під час вивчення російської мови сприяє

більш успішному її засвоєнню та, у свою чергу, впливає на формування особистості інофона. Сучасні фахівці намагаються розробити комплексний підхід до навчання іноземної мови, зокрема російської як іноземної, використовуючи складники емоційного інтелекту, наприклад, емпатії. А емоційний інтелект є підґрунтям успішного спілкування та може розвиватися тільки під час комунікації, що моделюється на заняттях із російської (української) мови.

Мета статті – обґрунтувати доцільність урахування емпатії як складника емоційного інтелекту в навчанні російської (української) мови як іноземної. **Завдання** дослідження: розглянути розвиток уявлень про емпатію та сучасні підходи до визначення природи, форм прояву емпатії особистості, визначити роль емпатії у розвитку особистості студента, обґрунтувати значення соціально-психологічного тренінгу як засобу підвищення емпатії студентів.

Традиційно у мистецтві, літературі та повсякденному житті гуманізація стосунків між людьми пов'язується зі співчуттям, умінням зрозуміти іншу людину, перейнятися її проблемами та радощами. У психології ці найважливіші здібності узагальнюються поняттям «емпатія».

Емпатія є провідною соціальною емоцією і в найзагальнішому вигляді визначається як здатність індивіда емоційно реагувати, відгукуватися на переживання інших людей. Емпатія передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок і почуттів. Поняття «емпатія» як психологічний феномен запозичене психологією із філософії початку XX століття. У той час у філософських науках, наприклад, в етиці та естетиці, цей термін мав смисловий еквівалент «симпатія».

Емпатія як комунікативна властивість особистості студента сприяє вирішенню різноманітних питань і відкриває нові можливості для більш ефективного впливу на особистість у спілкуванні. Вона є одним із регуляторів взаємовідносин між студентами та викладачем, виявляється у прагненні надавати допомогу, підтримку іншим студентам, сприяє розвитку гуманістичних цінностей особистості студента.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження є праці таких науковців, як Т.П. Гаврилова, В.В. Полякова, С.І. Самігін, Т.Г. Нікуленко, С.А. Сущенко та інших.

Поняття емпатії було введено у психологію Э. Титченером у 1903 році. Сучасні дослідники тлумачать її і як емоційне явище, і як процес розуміння, і як «вхождения» до внутрішнього світу іншої людини, в її думки, співучасть у її переживаннях. В інших концепціях (В.М. Банщиков, В.Ю. Зав'ялов, У.П. Короленко) емпатію розглядають як осмислення внутрішнього життя людини, що не супроводжується переживаннями, тобто як інтелектуальний процес або розуміння.

Однак психологи Р. Даймонд і Ю. Бронфебреннер, які досліджували емпатію як розуміння, показали зв'язок цього процесу з емоційними особливостями особистості. У їхньому тлумаченні емпатія – це здатність індивіда розпізнавати думки й почуття іншої людини.

Різнобій у тлумаченнях емпатії як когнітивного та емоційного явища значною мірою зумовлений тим, що і процес розуміння, і емпатія пов'язані як із тими, так і з іншими аспектами пізнання. Обидва ці процеси є не тільки різними способами пізнання внутрішнього світу людини, але й мають різні структури й функції в поведінці. Якщо розуміння – це процес інтелектуального аналізу індивідом поведінки іншої людини, то емпатія – це процес емоційної співучасті в переживаннях інших людей.

Виклад основного матеріалу. Емпатія присутня в усіх видах міжособистісного спілкування. Воно є підґрунтям, у якому емпатія зароджується, розвивається й проявляється. Емпатія у студентів сприяє більш ефективному взаємному пізнанню і, зокрема, пізнанню станів і переживань, вона збагачує власний емоційний досвід, розвиває особистість і систему її цінностей, виконує захисні функції, якщо, наприклад, отриманий досвід загрожує психічній рівновазі студента. Емпатійна людина визнає, сприймає та схвалює неповторність і самоцінність «Я» іншої людини. Емпатія надає можливість для саморозкриття особистості й отримання підтримки.

Емпатійному студентові властиве розвинене вміння відчувати, розпізнавати й передбачати емоційні стани інших студентів, висловлювати своє співчуття. Емпатійна людина характеризується позитивним баченням оточення. У неї переважає спрямованість до спілкування з партнером, бажання підтримати погляди цієї особи, перейти на її бік. Емпатійні лідери у студентських групах уміють добре орієнтуватися в людських стосунках, без ускладнень знаходять

спільну мову з іншими в різноманітних ситуаціях, користуються симпатією, прихильністю, прагнуть до демократичного стилю керування, мають альтруїстичні нахили. Студентам із високим ступенем емпатії притаманні такі риси, як відкритість у спілкуванні, м'якість, толерантність, доброзичливість, товариськість, емоційність, а студенти з низьким ступенем емпатії демонструють замкнутість, недоброзичливість, агресію, критику недоліків інших.

Система ставлення емпатійного студента до іншої особистості містить щире зацікавлення нею, розуміння її значущості та цінності, не допускає відчудження та байдужості щодо переживань іншого.

Формуванню емпатійної культури студентів сприяє соціально-психологічний тренінг, що дозволяє підвищити компетентність у сфері спілкування й набути навичок міжособистісного спілкування. Соціально-психологічний тренінг охоплює різні методи, наприклад, ділові й рольові ігри, дискусії тощо. Він передбачає набуття психолого-педагогічних знань у спілкуванні, ефективних навичок спілкування, наприклад, увійти у контакт, слухати, переконувати тощо, а також формування настанов, необхідних для успішного спілкування, наприклад, готовність розглянути проблему з іншого боку; розвиток здібностей до самоаналізу, до розуміння інших студентів; корекцію системи відносин із навколишнім світом [1: 272] .

В основу ділової гри покладено проблемну ситуацію, що має з високим ступенем реальності імітувати конкретні умови й динаміку дій, що забезпечують включення учасників у конкретну ситуацію та освоєння ними професійних ролей. Основними ознаками навчальної ділової гри є моделювання процесу діяльності викладача і студентів і розподіл ролей між учасниками гри. У межах гри розвиваються вміння діалогічного спілкування, що сприяє формуванню емпатії як особистісної, професійно значущої якості студента.

Метод діалогічного спілкування складається із різних емоційно-інтелектуальних прийомов, що сприяють становленню й розвитку емпатійної культури особистості, наприклад, ідентифікація, когнітивна інтерпретація, резюмування, «Дзеркало» тощо. Ідентифікація полягає в перенесенні себе в ситуацію, на позицію іншої людини. Це допомагає зрозуміти її внутрішній стан, наміри, мотиви, почуття. Когнітивна інтерпретація передбачає допомогу співрозмовнику в поясненні тих аспектів ситуації, які він не може самостійно усвідомити чи пояснити.

Резюмування дозволяє з'єднати фрагменти розмови, надати їм смислової єдності. Цей прийом надає впевненості в точності сприйняття повідомлення співрозмовника й допомагає студентові зрозуміти, наскільки добре йому вдалося передати свою думку [1: 273].

Прийом «Дзеркало» полягає у повторенні останньої фрази зі зміною порядку слів. Цей прийом допомагає співрозмовнику осмислити його ж висловлювання і спрямований на встановлення взаєморозуміння. Повторення останніх слів співрозмовника є різновидом прийому «Дзеркало», що має назву «Луна». Він виконує функцію уточнення висловлювання. Під час взаємодії зі студентом слід частіше звертатися до нього, називаючи його ім'я, тобто застосовувати прийом «Власне ім'я», що викликає не завжди усвідомлене студентом почуття задоволення. Підбадьорювання та запевнення – це прийоми підтвердження того, що викладач налаштований сприймати думки й почуття студента безвідносно до того, якими вони виявилися (*«Да, я понимаю Ваше состояние», «Продолжайте, продолжайте. Это интересно», «Приятно слышать»*). Наведені реакції знижують напруженість студента, що виникає через страх бути незрозумілим чи отримати відмову. Також слід використовувати уточнюючі питання, що мають на меті з'ясувати погляди, думки, уявлення студента. Ці питання не оцінюють студента, вони допомагають зробити його висловлювання більш точним, зрозумілим, а також спонукати до подальших висловлювань. Можна застосувати такі питання, як *«Я не понимаю,что Вы имеете в виду?», «Не повторите то, что вы сказали?», «Вас что-то беспокоит?», «Так что же главное?»* тощо.

Серед інших прийомів, що доцільно застосовувати під час стимулювання розвитку емпатичної культури студента, відомі такі, як саморозкриття, емоційний відгук, особистий контакт (фізичний, візуальний, вербальний, пластичний, предметно-дієвий), жарт, гумор та інші. Останні є досить ефективними у знятті емоційної напруги, усуненні сумного чи агресивного стану, підкреслюють доброзичливість у стосунках, сприяють активізації розумової діяльності. Жарт активізує, відволікає, релаксує, народжує емпатію [2: 138].

Під час розвитку навичок спілкування російською мовою необхідно приділяти увагу розвитку таких умінь, як уміння обмінюватися

інформацією особистого характеру, моделювати свою мовленнєву реакцію на слова інших студентів, уміння запропонувати свою допомогу, підтримати іншу людину, висловити співчуття, участь, згоду, захоплення, схвалення/ несхвалення поведінки тощо. Слід навчити студента описувати свої емоції, виявляти зацікавлення емоціями інших студентів, уміти ставити запитання, заглиблюватися в деталі, ставити себе на місце іншого, посміхатися та схвально кивати головою.

Висновки. Підхід до емоційних здібностей студента як до певної компетентності, що можна розвинути, дозволяє говорити про такий феномен, як емоційна компетентність.

На нашу думку, слід розвивати емоційний інтелект студента, тобто індивідуальні здібності й риси, що відповідають за те, якою мірою вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для його поведінки. Розвиток емоційного інтелекту нерозривно пов'язаний із комунікативним підходом у навчанні мови. Викладач має забезпечити комфортне й ефективне спілкування між студентами на занятті, застосувавши розглянуті методи, прийоми і створивши позитивну атмосферу, що сприяє співпраці та допомагає розвивати впевненість у студентів.

Порушена проблема потребує **продовження теоретичних досліджень**, зокрема розроблення комплексного підходу до вивчення російської мови як іноземної з використанням усіх складових емоційного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алтухова Е.В. Психолого-акмеологической механизм формирования эмпатии в отношениях преподаватель-студент / Е.В. Алтухова // Вестник Тамбов. ун-та. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2007. – № 1(45). – С. 270–274. – (Серия «Гуманитарные науки»).
2. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии / А.Г. Басова // Молодой учёный : Ежемесячный научный журнал / гл. ред. Г.Д. Ахметова. – Чита : Молодой учёный, 2012. – № 8. – С. 254–256.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
4. Кайгородов Б.В. Формирование понимания другого человека в процессе профессионального становлення психологов / Б.В. Кайгородов // Вектор науки ТГУ : Ежеквартальный научный журнал / отв. ред.

А.А. Коростелев. – Тольятти : Изд-во Тольят. гос. ун-та, 2012. – № 12. – С. 128–131. – (Серия «Педагогика, психология»).

5. Макарова И.А. Инклюзивное образование, толерантность, эмпатия : грани пересечения / И.А. Макарова // Актуальные задачи педагогики : IV Межд. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита : Молодой учёный, 2013. – С. 129–132.
6. Чернявська Антоніна. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання / Антоніна Чернявська // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. / гол. ред. М. Вачевський. – Дрогобич : Дрогобич. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2012. – № 12(95). – С. 136–139.

REFERENCES

Altukhova, E.V. (2007). Psihologo-akmeologicheskoj mekhanizm formirovaniya ehmpatii v otnosheniyakh prepodavatel-student [Psycho-acmeological mechanism of formation of empathy in teacher-student relations]. *Vestnik Tambovskogo universiteta [Bulletin of Tambov Universit.],* 1(45), pp. 270-274 [in Russian].

Basova, A.G. (2012). Ponyatie ehmpatii v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii [The concept of empathy in domestic and foreign psychology]. *Molodoy uchoniy [Young scientist]*, 8, pp. 254-256 [in Russian].

Chernyavska, A. (2012). Emotsiinyi intelekt – zaporuka uspishnogo navchannia [Emotional Intelligence – the key to successful learning] *Molod i rynok [The youth and the market],* 12(95), pp. 136-139 [in Ukrainian].

Ilyin, E.P.(2011). *Motivaciya i motivy* [*Motivation and motives*]. SPb.: Piter [in Russian].

Kaygorodov, B.V. (2012). Formirovanie ponimaniya drugogo cheloveka v protsesse professionalnogo stanovlenniya psikhologov [Formation of understanding of the other person in the course of professional making up of psychology students] *Vektor nauki TGU: [Vector of Science of TGU*], 12, pp. 128-131 [in Russian].

Makarova, I.A. (2013). Inklyuzivnoe obrazovanie, tolerantnost, empatiya: grani peresecheniya [Inclusive education, tolerance, empathy: intersecting faces]. In: *IV Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya "Aktualnye zadachi pedagogiki" [The Fourth International scientific conference "Actual pedagogic problems"].* Chita: Izd-vo "Molodoy Ucheniy", pp. 29-132 [in Russian].

УДК 811.161.1+811.512.164]’342-115
http://orcid.org/0000-0001-8286-1653
http://orcid.org/0000-0003-3720-2143

ПРО ПРИЙОМИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ЗАСВОЄННІ КАТЕГОРІЇ ВИДУ ДІЄСЛОВА СТУДЕНТАМИ-ТУРКМЕНАМИ

Іванова Т.А., Курилюк Т.І. (Харків)

У статті розглядається одна з найбільш складних для вивчення в іноземній аудиторії частин мови – дієслово, аналізується вивчення категорій часу та виду дієслова студентами-туркменами. Розкривається видова сутність, видова особливість дієслова, відмінна від форм часу (завершеність, одноразовість, початок дії, а також незавершеність, тривалість, багатократність). Автори наводять не лише порівняльні схеми, але й приклади тренувальних вправ для вироблення мовленнєвих навичок у вживанні видових форм дієслова на заняттях із мови в туркменській аудиторії.

Ключові слова: вид, дієслово, доконаний вид, зіставлення, категорія, недоконаний вид.

Иванова Т.А., Курилюк Т.И. О приемах преодоления трудностей в усвоении категории вида студентами-туркменами. В статье рассматривается одна из самых сложных для изучения в иностранной аудитории частей речи – глагол, анализируется изучение категорий времени и вида глагола студентами-туркменами. Раскрывается видовая сущность, видовая особенность глагола, отличная от форм времени (законченность, однократность, начало действия, а также незаконченность, длительность, многократность). Авторы приводят не только сравнительные схемы, но и примеры тренировочных упражнений для выработки речевых навыков в употреблении видовых форм глагола на занятиях по языку в туркменской аудитории.

Ключевые слова: вид, глагол, категория, несовершенный вид, совершенный вид, сопоставление.

Ivanova T.A., Kuryliuk T.I. About the methods of overcoming the difficulties in learning verbal aspects by Turkmen students. The verb is one of the most difficult parts of speech to study in a foreign audience. Verbs with their abundance of forms in languages of various grammar systems possess different features

© Іванова Т.А., Курилюк Т.І., 2016

and their functionalities differ as well. Incorrect usage of aspect forms of Russian verbs is caused by a whole range of problems encountered by Turkmen students. To make Turkmen students successfully understand the category of verbal aspect, a Russian teacher has to explain the concept of perfective and imperfective aspects. Aspect essence – aspect singularity – of Russian verbs, which is different from tense forms, is revealed using information on completion, semelfactiveness and inception of an action as well as on its incompleteness, continuity, and repetitiveness.

When teaching verbal aspects in Turkmen groups, there is no need to specifically focus on aspect formation as formation of aspect pairs should be mastered in practice. There is a well-known proposition that one should master the grammatical system of a foreign language comparing it with forms and categories of his or her mother tongue. While it is impossible to compare all forms of Russian verbal aspects with all such forms in the Turkmen language, the article contains both contrastive schemes and examples of drills to train speech habit of using forms of verbal aspects.

Key words: category, comparison, imperfective aspect, perfective aspect, verb.

Академік Л.В. Щерба доречно зауважив, що людина, яка вивчає нову для неї мову, довгий час знаходиться в полоні звичок рідної мови, яка бере участь у наших уроках іноземної мови, «як би ми не хотіли її вигнати» [3: 70] (переклад наш – Т.І., Т.К.).

Основне завдання, яке стоїть перед викладачами російської мови – розвиток мовлення студентів-іноземців. Відповідно до цього важливого значення набуває питання про таку побудову занять із граматики, яка б не зводилась тільки до вивчення граматичних правил, а служила розвитку мовлення іноземних студентів.

Розвиток мовлення у зв'язку з вивченням граматики – один із основних принципів викладання російської мови іноземцям. Цей принцип зумовлює низку загальних методичних положень, а саме: 1) кожна граматична форма, яка вивчається, має бути подана учням у контексті; 2) на всіх етапах навчання, особливо на перших, необхідно вивчати морфологію у зв'язку з синтаксисом; 3) при вивченні граматики російської мови необхідне урахування рідної мови студентів, особлива система граматичних вправ.

У практиці викладання російської мови як іноземної особлива увага приділяється вивченню дієслова, його граматичних категорій. Дієслово з великою кількістю його форм в різних мовах характеризується по-різному.

Аналіз актуальних досліджень. Якщо в минулому при порівняльному дослідженні мов акцент робився на виявленні контрастів, які породжують в іншомовному мовленні білінгва інтерферентні помилки під впливом рідної мови, то в останні роки дослідники починають звертати увагу і на моменти, що є подібними в іноземній і рідній мовах, що має позитивний вплив на засвоєння другої мови. Про ефективність порівняльного аналізу мовних фактів К.Г. Крушельницька пише: «Зіставлення однієї мови з іншою нерідко дозволяє помітити ті аспекти явища, що залишаються прихованими під час розгляду його без порівняння» [3: 5] (переклад наш – Т.І., Т.К.).

Теоретичні проблеми порівняльної лінгвістики розглянуто у працях Р.А. Юсупова [7], Л.К. Байрамова [1] та інших. З'явилися роботи з порівняльного аналізу двох контактуючих мов, наприклад: російської та узбецької, російської та казахської, російської та киргизької, російської та туркменської [4]. Дослідники здійснюють порівняльний аналіз російської і рідної мов із метою виявлення в них схожих і відмінних моментів, потім, спираючись на виявлені дані, розроблюють методичну систему вивчення певної теми на уроках російської мови.

Актуальність даного дослідження полягає в необхідності вивчення проблем і труднощів, що стосуються зіставлення граматичних категорій дієслова російської і туркменської мов, тому що студенти, які приїжджають здобувати освіту в нашу країну, володіють мовою навчання на недостатньому рівні .

Мета даного дослідження – створення методики навчання студентів-туркменів категорії виду дієслів, подолання труднощів, що зустрічаються при засвоєнні категорії виду названим контингентом.

Виклад основного матеріалу. Порушення в уживанні видових форм російського дієслова зумовлені низкою труднощів, з якими стикаються туркменські студенти. Однією з головних, на наш погляд, є традиційні назви доконаного та недоконаного видів при характеристиці видових значень російського дієслова – тільки завершеності і незавершеності .

Навчанням видів дієслова необхідно займатися у зв'язку із засвоєнням часових форм дієслова.

Визначення видів дієслова в туркменських групах має починатись зі з'ясування видових значень. Відомостями про закінченість,

однократність, початок дії, а також незавершеність, тривалість, багатократність розкривається сутність категорії виду російського дієслова, відмінна від категорії часу.

Абстрактні значення завершеності – незавершеності, однократності багатократності засвоюються студентами зі значними труднощами. Для усвідомлення відмінностей у тривалості дії слід демонструвати одну і ту ж дію, що здійснюється однією і тією ж особою з досягненням результату та без його досягнення. Вважаємо ефективним використання цього прийому в роботі зі студентами-туркменами. Спостереження за процесами закривання дверей, збирання зошитів, перевірки списку присутніх на заняттях, тривалості та результативності запису на дошці і в зошитах та інші прийоми в роботі привчають студентів до розуміння різниці між значеннями доконаного і недоконаного виду. Даний прийом, як найбільш доступний, постійно застосовується деякими викладачами в туркменських групах.

Велику допомогу в засвоєнні категорії виду надають таблиці, що відображають основні видові значення доконаного і недоконаного виду з найважливішими формальними показниками (префіксами, суфіксами), опорними словами (допоміжними дієсловами в складеному присудку і тимчасовими прислівниками) (приклади додаються далі). Вивчення формальних показників видів російського дієслова має здійснюватись у зв'язку із засвоєнням видових пар дієслів. Однак не слід забувати про виділення найважливіших суфіксів *(рассказ-ыва-ть – рассказ-а-ть, уста-ва-ть – устать, отдых-а-ть – отдох-ну-ть*), префіксів (*читать – про-читать, делать – с-делать, писать – до-писать*), звуків (*усв-а-ивать – усв-о-ить*), які чергуються. І тільки після з'ясування видових значень дієслів можливе визначення видів дієслова за питаннями: *что делать? что сделать?*

Загальновідомим є положення про необхідність засвоєння явищ граматичної будови чужої мови в зіставленні з формами, категоріями рідної мови. Ця точка зору прийнятна частково і відносно до навчання студентів-туркмен російської мови, тому що не завжди збігаються зміни при утворенні форм дієслова в обох мовах.

Зіставлення має проводитися на підставі значень видових форм у минулому часі, оскільки в туркменській мові видові відмінності

проявляються головним чином у минулому часі. Утворення форм минулого часу не становить великих труднощів: відсутні особистнісні закінчення 1 і 2 особи, тип відмінювання не має значення, основа дієслова така ж, як в інфінітиві (*писать – я писал, советовать – он советовал, давать – ты давал*). У даному випадку студентові необхідно запам'ятати всього три закінчення: *-а*, *-и* та нульове для чоловічого роду (*делал*, *делала, делали*) [1: 514].

Звернення до форм рідної мови потрібне в першу чергу у тому випадку, якщо це полегшує процес засвоєння іншої мови. Так, при вивченні форм минулого часу доконаного виду дуже важливе зіставлення з туркменською мовою, оскільки доконаний вид російського дієслова повністю відповідає доконаному виду туркменського дієслова минулого часу зі значеннями закінченості, миттєвості, початку дії.

Вказані значення дієслів у туркменській мові передаються формами простого минулого часу (з афіксами *ды-ди*). Наприклад:

1. *Я взял. (Мен алдым.)*
   Я написал. (Мен яздым.) *Значение результата.*
   Я прочитал. (Мен окадым.)
2. *Он вздрогнул. (Ол тисгинди.)*
   Он крикнул. (Ол гыгырды.) *Значение мгновенности.*
   Он взглянул. (Ол гөз айлады) [2: 103].

Даний прийом зіставлення цілком доступний для студентів-туркменів, а викладачі повинні це мати на увазі.

При вивченні минулого часу недоконаного виду звертатися до порівняльних форм потрібно обережніше, оскільки не всі значення недоконаного виду співпадають в обох мовах. Так, російські дієслова зі значенням тривалості дії співпадають із минулим триваючим часом туркменського дієслова. Наприклад*: Я брал. – Мен алярдым. Я звал. – Мен чагирярдым. Я спал. – Мен ятярдым* [2: 102].

Таким чином, при вивченні основних видових значень російського дієслова доконаного і недоконаного виду у формі минулого часу потрібний прийом зіставлення, тим більше, оскільки засвоєння категорії виду російського дієслова проходить при порівнянні доконаного виду з недоконаним.

Одним із важливих прийомів навчання мови є наочність, яка пожвавлює викладання, сприяє встановленню зв'язків між зоровим і

слуховим сприйняттям і допомагає міцнішому оволодінню мовними явищами. Наочність є необхідним елементом навчального процесу.

У цілях наочності дослідники рекомендують таку схему:

1. Прошедшее законченное совершенного вида	Русский язык	Туркменский язык
	прочита*л*	окад*ым*
	написа*л*	язд*ым*
	пришe*л*	гелд*им*
	взя*л*	алд*ым*
2. Прошедшее незаконченное несовершенного вида	чита*л*	ока*я*рдым
	писа*л*	яз*я*рдым
	бра*л*	ал*я*рдым

[2: 111].

Із питанням вивчення видових форм дієслова необхідно пов'язувати правопис дієслівних суфіксів *ыва-ива*. У даному випадку доцільно обмежитися зіставленням обох форм російського дієслова з суфіксами *ыва-ива* (недоконаного виду) і дієслова без цих суфіксів (доконаного виду). Наприклад:

Совершенный вид	**Несовершенный вид**
рассказать	*рассказ-ыва-ть*
прочитать	*прочит-ыва-ть*
разработать	*разрабат-ыва-ть*
подсмотреть	*подсматр-ива-ть*

З цією метою необхідно визначити основу дієслова доконаного виду, від якої утворено форму недоконаного виду додаванням суфіксів *ыва-ива.* Якщо основа була м'якою, то в суфіксі слід писати *-и*, а якщо основа була твердою, то пишеться *-ы*.

Совершенный вид	Несовершенный вид
Твердая основа -ыва-	
воспитать-воспита-воспит-	*воспит-ыва-ть*
прочитать-прочита-прочит-	*прочит-ыва-ть*
рассказать-рассказа-рассказ-	*рассказ-ыва-ть*
обмануть-обману-обман-	*обман-ыва-ть*
Мягкая основа -ива-	
приготовить-приготови-приготов'-	*приготавл-ива-ть*
осмотреть-осмотре-осмотр'-	*осматр-ива-ть*
установить-установи-установ'-	*устанавл-ива-ть*
прогулять-прогуля-прогул'-	*прогул-ива-ть*

Після задньоязикових і шиплячих у дієсловах недоконаного виду пишеться суфікс *-ива-*.

Совершенный вид	***Несовершенный вид***
попрыгать	*попрыгивать*
постучать	*постукивать*
отыскать	*отыскивать*
закрутить	*закручивать*
задержать	*задерживать*

Якщо дієслова недоконаного виду утворюються приєднанням суфікса *-ва*, то в них зберігається та голосна, яка була в корені слова доконаного виду.

Совершенный вид	***Несовершенный вид***
открыть-откры	*откры-ва-ть*
закрыть-закры	*закры-ва-ть*
выпить-выпи	*выпи-ва-ть*
полить-поли	*поли-ва-ть*

Таким чином, вивчення правил правопису слід пов'язувати з вивченням категорії виду.

Засвоєння видових значень дієслова ефективне лише тоді, коли чітка система тренувальних вправ сприяє виробленню мовних навичок у вживанні видових форм дієслова як в усному, так і в письмовому мовленні студентів.

Найбільш ефективними, на наш погляд, є такі завдання:

1) Складання речень із даними видовими парами дієслів. Наприклад: *Напишу – написал, буду писать – писал; прочитаю – прочитал, буду читать – читал; расскажу – рассказал, буду рассказывать – рассказывал; выучу – выучил, буду учить – учил; помогу – помог, буду помогать – помогал; решу – решил, буду решать – решал; переведу – перевел, буду переводить – переводил и др.*
2) Складання речень із опорними часовими обставинними словами і допоміжними дієсловами у складеному присудку. Наприклад: *Целый день, много дней, весь месяц, долго, все еще, вдруг, сейчас же, моментально и др.; начал, кончил, стал, бросил, прекратил, продолжал и др.*
3) Заміна дієслів доконаного виду недоконаним або навпаки (із відповідною зміною фрази (де це необхідно). Наприклад:

Летние каникулы я ***проводил*** *у бабушки. По утрам я* ***вставал*** *рано,* ***открывал*** *окно и* ***делал*** *зарядку. Потом* ***бежал*** *на речку и* ***купался.*** *Когда я* ***возвращался,*** *бабушка* ***звала*** *меня* ***завтракать.*** *Мы вместе* ***завтракали.*** *Она* ***расспрашивала*** *меня о моей учебе, моих друзьях. После завтрака бабушка* ***занималась*** *своими делами, а я своими. Чаще всего я* ***брал*** *мяч и* ***шел*** *играть с друзьями. Иногда я* ***садился*** *в комнате в большое кресло и* ***читал*** *книгу. Если было нужно, я* ***помогал*** *бабушке по дому:* ***приносил*** *воду из колодца,* ***ходил*** *в магазин. По вечерам я* ***гулял*** *на улице или* ***смотрел*** *телевизор. Спать я обычно* ***ложился*** *поздно.*

4) Вибір потрібного дієслова із двох даних залежно від контексту. Наприклад:

а) Моя подруга ... вчера трудный экзамен и ... его на «отлично» (сдавала, сдала). б) Преподаватель ... нам при выполнении контрольной работы. Он ... сделать самую трудную часть (помогал, помог). в) Я ... плавать, но пока ... только чуть-чуть (учился, научился). г) Мы ... в субботу и воскресенье за городом. Мы очень хорошо ... и приехали бодрые и веселые (отдыхали, отдохнули).

Даний матеріал необхідно відпрацьовувати багаторазово. Практика показує, що тільки шляхом такого неодноразового повторення можливо усвідомлення категорії виду дієслів студентами-туркменами. При цьому характер вправ повинен змінюватись

від простих до складних. Відпрацювання навичок уживання виду дієслова проводиться шляхом довгої і систематичної роботи, оскільки помилки в утворенні форм цієї граматичної категорії є найбільш стійкими. При вдалому підході (враховуючи вищесказане) до порівняльного методу викладання можна досягти позитивних результатів.

Висновки. Таким чином, раціональне використання методики порівняльно-мовного орієнтування забезпечує значне підвищення ефективності викладання російської мови як іноземної, оскільки це дає можливість досягти точнішого і швидшого сприйняття навчального матеріалу і глибшого його засвоєння, попереджаючи і обмежуючи типові помилки, передбачає забезпечення правильності мовлення студентів, підвищує інтерес до мови, що вивчається, і вмотивованість її вивчення. У статті розглянуті такі важливі прийом навчання, як спостереження та наочність.

Напрями подальших досліджень ми вбачаємо в розширенні меж порівняльного аналізу граматичних явищ російської мови та рідної мови студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байрамова Л.К. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков / Л.К. Байрамова. – Казань : Дело, 1997. – 147 с.
2. Колосова Т.Н. О некоторых проблемах изучения русского глагола в иностранной аудитории [Электронный ресурс] / Т.Н. Колосова // Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 10. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – Режим доступа : http://ru.mapryal.org/wp-content/uploads/2015/10/MAPRYAL–T10–A5.
3. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков / К.Г. Крушельницкая. – М. : Изд-во иностр. лит, 1961. – 92 с.
4. Сопоставительная грамматика русского и туркменского языков / под ред. Н.А. Баскакова. – Ашхабад : Туркменское изд-во, 1964. – 328 с.
5. Туркменский язык : учебник для рус. групп вузов ТССР / [коллектив авторов]. – Ашхабад : Туркменское изд-во, 1970. – Ч. 1. – 351 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
7. Юсупов Р.А. Лексико-фразеологические средства русского и татарского языков / Р.А. Юсупов. – Казань : Татар. книжное изд-во, 1980. – 164 с.

REFERENCES

Baskakov, N.A. (Eds.). (1964). *Sopostavitelnaya grammatika russkogo i tyrkmenskogo yazykov [Comparative grammar of the Russian and Turkmen languages].* Ashhabad: Turkmenskoe izdatelstvo [in Russian].

Bayramova, L.K. (1997). *Sopostavitelnyi sintaksis russkogo i tatarskogo yazykov [Comparative syntax of Russian and Tatar languages].* Kazan: Delo [in Russian].

Kollektiv avtorov. (1970). *Turkmenskiy yazyk. [Turkman language].* Ashkhabad: Turkmenskoe izdatelstvo [in Russian].

Kolosova, T.N. (2015). O nekotorykh problemakh izucheniya russkogo glagola v inostrannoy auditorii [About some problems of studying Russian verb in a foreign audience]. *Materialy XIII Kongressa MAPRAL [Proceedings of XIII Congress MAPRYAL]* [online], 10. Available at: http://ru.mapryal.org/wp-content/uploads/2015/10/MAPRYAL–T10–A5 [in Russian].

Krushelnitskaya, K.G. (1961). *Ocherki po sopostavitelnoy grammatike nemetskogo i russkogo yazykov [Essays on comparative grammar of the German and Russian languages].* Mosow: Izd-vo inostr. lit [in Russian].

Scherba L.V. (1974). *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost [Language system and speech activity].* Leningrad: Nauka [in Russian].

Yusupov, R.A. (1980). *Leksiko-frazeologicheskie sredstva russkogo i tatarskogo yazykov [Lexical and phraseological means of the Russian and Tatar languages].* Kazan: Tat. Kn. izd-vo [in Russian].

УДК 811.161.1’243’373:378.147.091.33
http://orcid.org/0000-0003-0865-1716

КОНТРАСТИВНИЙ ОПИС ІДІОМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Креч Т.В., канд. філол. наук (Харків)

У статті досліджується місце і роль ідіоматичних лексичних одиниць як частини певного культурологічного прошарку, визначається їхнє значення у формуванні мовної особистості.

Ідіоматично забарвлена лексика, зокрема фразеологізми, допомагає зрозуміти національно-культурну своєрідність носіїв тієї мови, яку вивчають іноземні студенти, налагодити діалог культур, що сприяє порозумінню в різноманітних сферах спілкування.

У статті зроблено спробу дослідити взаємодію іноземної мови, свідомості та культури крізь призму фразеологізмів та ідіоматично забарвлених одиниць.

Проведено контрастивний опис фразеологізмів у споріднених (російська, українська, частково польська) та різносистемних (російська, китайська) мовах.

У статті також розглянуто та проаналізовано випадки міжмовної та внутрішньомовної омонімії, фразеологічної синонімії, зумовлених національною своєрідністю мови, надано рекомендації з презентації фразеологізмів та ідіоматично забарвленої лексики в іншомовній аудиторії та при укладанні двомовних словників з антиінтерференційним спрямуванням.

Ключові слова: контрастивний опис фразеологізмів, міжмовна та внутрішньомовна омонімія, мовна особистість, фразеологічна синонімія.

Креч Т.В. Контрастивное описание идиоматической лексики как фактор формирования личности иностранных студентов. В статье исследуется место и роль идиоматических лексических единиц как части определённого культурологического слоя, определяется их значение в формировании языковой личности.

Идиоматически окрашенная лексика, в частности фразеологизмы, помогает понять национально-культурное своеобразие носителей того языка, который изучают иностранные студенты, наладить диалог культур, что создаёт благоприятные условия для взаимопонимания в различных сферах общения.

© Креч Т.В., 2016

Было проведено контрастивное описание фразеологизмов в близкородственных (русском, украинском, частично польском) и разносистемных (русском и китайском) языках.

В статье также рассмотрены и проанализированы случаи межъязыковой и внутриязыковой омонимии, фразеологической синонимии, обусловленные национальным своеобразием языка, даются рекомендации по презентации фразеологизмов и идиоматически окрашенной лексики в иноязычной аудитории и в двуязычных словарях с антиинтерференционной направленностью.

Ключевые слова: контрастивное описание фразеологизмов, межъязыковая и внутриязыковая синонимия, фразеологическая синонимия, языковая личность.

Krech T.V. Contrastive description of idiomatic vocabulary as a factor of foreign students' personality formation. This paper examines the place and role of idiomatic units as a part of the specific cultural layer. Their importance for the formation of language personality is determined.

Idiomatically coloured vocabulary helps to understand national and cultural originality of the language which foreign students learn, to adjust the dialogue of cultures that creates favourable conditions for mutual understanding in various spheres of communication.

The language system of each ethnic group in the system of lexical units values ?? reflects extralinguistic reality, which is the living environment of the specific group of people and forms a national picture of the world, the uniqueness of which is not always clear and sufficiently formed enough in the students' linguistic world.

The attempt of analyzing the interaction of the foreign language, consciousness and culture through the prism of idiomatically coloured lexical units, in particular phraseological units, is represented in the article.

Contrastive comparison of phraseological units and idiomatically coloured expressions in closely related (Russian, Ukrainian, partially Polish) and polysystem (Russian and Chinese) languages has been carried out.

The cases of cross-language antonymy are displayed, the impact of secondary nomination on the formation of foreign students' language picture of the world provides recommendations concerning the lexicographic description of the matched units in bilingual dictionaries of an active type with the antiinterference focus.

A special place in the article takes the description of phraseological synonymy as well as recommendations on the semantization of synonyms caused by national singularity of the target language.

The examples under analysis demonstrate the necessity of contrastive description of phraseological units in the closely related and polysystem languages because each nation, each civilization has its own local pyramid of values.

Foreign audience requires semantization of phraseologisms as the language phrasebook fund is the quintessence of wisdom, eternal experience of people, kind of indicator of the mentality.

Key words: contrastive description of phraseologisms, interlingual and intralingual homonymy, linguistic personality, phraseological synonymy.

Важливе місце у формуванні мовної особистості іноземних студентів посідає ідіоматично забарвлена лексика, бо саме вона допомагає зрозуміти національно-культурну своєрідність носіїв мови, яку вивчають іноземці, і налагодити діалог культур, що сприяє порозумінню в різноманітних сферах спілкування.

Мовна система кожного етносу в системі значень своїх лексичних одиниць відбиває екстралінгвістичну дійсність, що є середовищем життя й діяльності конкретного народу, та формує національну мовну картину світу, своєрідність якої не завжди зрозуміла і не сформована у мовному світогляді іноземних студентів.

Водночас лексичні одиниці, зокрема фразеологізми, різних національних мов мають як семантичні розбіжності, так і семантичну спільність, що дає змогу їх порівнювати, протиставляти або поєднувати в певні семантичні групи.

Метою статті є визначення місця і ролі ідіоматично забарвлених лексичних одиниць у формуванні мовної особистості іноземних студентів, національно-культурної своєрідності лексико-фразеологічних одиниць російської та української мов у їх зіставленні з іншомовними, у тому числі й різносистемними, одиницями.

Сучасній лінгвістиці притаманний значний інтерес до етнокультурного складника в характеристиці кожного етносу, до проблем взаємозв'язку мови, свідомості й культури, що втілюється в різноманітних формах кожної національної мови. Потреба у створенні єдиної теорії мови і особистості зумовлює звернення до фразеології, що є найбільш національно детермінованим і самобутнім прошарком культури і мовленнєвої свідомості.

Ця проблема знайшла своє відображення й наукове підґрунтя у наукових працях видатних лінгвістів минулого: Ш. Баллі,

Й.А. Вайсгербера, Л. Вітгенштейна, В.Р. Гумбольдта, А. Ейнштейна, О.О. Потебні, Е. Сепіра, Б.Л. Уорфа, Л.В. Щерби. Серед сучасних мовознавців, дослідників ідіоматично забарвленої лексики як фактора відображення вікового досвіду людини та навколишнього середовища, треба відзначити концептуальні дослідження Г.В. Колшанського, О.О. Корнілова, В.В. Красних, М.В. Піменової, З.Я. Попової, Й.А. Стерніна, В.І. Теркулова.

З позицій лінгвокогнітології, що пояснює одиниці ментальних або психічних ресурсів свідомості, усієї картини світу досліджує фразеологічний мовний фонд О.С. Кубрякова. М.Ф. Алефіренко пропонує нові парадигми мовознавства, які передбачають глибинну, імпліцитну взаємодію лінгвістики, психології та культурології у вивченні мовних явищ.

Аналіз будь-якого концепту мови як структури національної свідомості, що є єдиною для всіх членів певного соціуму, дає змогу В.М. Телії зробити висновок про те, що він (концепт) повинен отримати культурно-національну прописку.

Актуальність дослідження спричинена потребою науково-методичного аналізу взаємодії іноземної мови, свідомості того, хто навчається, та культури крізь призму ідіоматично забарвлених одиниць, зокрема фразеологізмів.

Культура, як відомо, є ієрархічно вибудованою структурою різних за змістом кодів, або вторинних знакових систем.

Зв'язок з кодами культури, колективна пам'ять певного етносу зберігається завдяки культурно маркованим фразеологічним одиницям.

Розшифрувати ці коди, збагатити тим самим мовну свідомість іноземних студентів, залучити їх до пізнання культурної спадщини носіїв мови, яку вони вивчають, важливе завдання, розв'язати яке повинні викладачі російської мови як іноземної. Для того, щоб збагнути основу, на якій ґрунтується національно-культурна своєрідність російської фразеології, вона повинна посісти певне місце на заняттях із російської мови як іноземної.

Лінгвокультурологія та етнопсихолінгвістика мають тісні зв'язки. Кожна з них приділяє особливу увагу тим ознакам культури, що найбільш пов'язані з мовою конкретного етносу.

Ставлення до мови як до феномену культури «потребує уваги до ознак національної ментальності та їхнього відображення у лексиці,

фразеології, мовленнєвому етикеті, етичних концептах, у характері дискурсивної діяльності носіїв культури» (*переклад наш – Т.К.*) [2: 17].

Вагоме місце російської мови як мови навчання іноземних студентів і джерела інформації для українців та інших слов'янських народів Європи зобов'язує викладачів звернутися до контрастивного зіставлення фразеологічних та ідіоматично забарвлених одиниць споріднених та різносистемних мов.

Викладачі-практики добре знають, що розв'язання такої задачі має велике прикладне значення, оскільки навіть при вивченні споріднених мов виникає «спокуса ототожнення свого та чужого» (*переклад наш – Т.К.*) [3: 238].

Складні випадки такого зіставлення та ототожнення пов'язані, наприклад, із міжмовною омонімією, що виявляється як в різносистемних, так і в споріднених мовах, наприклад, рос. *наглый* й укр. *наглий (быстрый)* – це значення дається у 11-томному «Словнику української мови» з приміткою «місцеве, діалектне».

До того ж ряду можна віднести польське *nagle (быстро)*, *naglacy (спешный, внезапный)* та укр. *нагальний, нагально* з аналогічною семантикою.

Приклади міжмовної омонімії – це не тільки матеріал для попередження лексичної інтерференції при вивченні іноземної мови, але й джерело для ознайомлення з національно-мовною специфікою, етнокультурними особливостями носіїв цієї мови.

Для споріднених слов'янських мов міжмовна омонімія, як правило, є наслідком історико-семасіологічних розбіжностей генетично спільних коренів слів.

Особливо гостро проблема різного сприйняття світу постає при вторинній номінації, з якою ми зустрічаємося у порівняльному зіставленні фразеологізмів та ідіоматично забарвлених одиниць.

У практичному сенсі таке зіставлення допоможе при укладанні двомовних словників антиінтерференційного спрямування, підґрунтям для якого має стати лінгвістичне дослідження особливостей міжмовної синонімії вільних сполучень слів, з одного боку, та фразеологізмів і сталих сполучень слів – з іншого.

У сучасній російській лінгвістиці існують різні погляди на специфіку такої синонімії – від її безперечного визнання до її повного

ігнорування як структурного явища мови або напіввизнання «відносно рідких випадків синонімії слова та фразеологізма» [4: 38].

На наш погляд, синоніми (і лексичні, і фразеологічні) – це завжди різні одиниці, хоча мають багато спільного.

Спільність синонімів особливо чітко виявляється у зіставленні близьких за семантикою одиниць: «Ступінь близькості і якість різниці мають бути визначені саме для синонімів із достатньою чіткістю, бо слова, що знаходяться у семантичних зв'язках , завжди «близькі» і семантична відстань від дублетів до антонімів є ні чим іншим, ніж градацією ступеня близькості від максимальної до мінімальної, а дублетність, антонімія, синонімія, родо-видові відносини – лише типи семантичної співвіднесеності» (*переклад наш – Т.К.*) [3: 393].

Лінгвістичний опис міжмовної омонімії та внутрішньомовної синонімії дає змогу запропонувати деякі практичні рекомендації з презентації лексичних одиниць іноземним студентам.

Як приклад можна навести синонімічну низку з різною синтаксичною сполучуваністю: *соблюдать что? – следовать чему? – придерживаться чего?* або синоніми, що відрізняються семантичною сполучуваністю: *материальная, духовная ... только культура, но не цивилизация*; синоніми, що мають різну ситуативну сполучуваність: *казарменная, солдатская, больничная койка, но не кровать*.

Особливого значення в іншомовній аудиторії набуває презентація синонімів, які визначаються традицією та національною своєрідністю мови, коли домінує етнокультурна складова: так, у синонімічній низці *сильный – большой* із загальним значенням *значительный по степени проявления* у російській мові вживається із словом *дождь* прикметник *сильный* (*сильный, но не большой дождь*). Слід виокремити також синоніми, що відрізняються сполучуваністю тому, що один із синонімів входить до словосполучень, які набувають характеру сталих виразів завдяки постійному відтворенню у готовому вигляді: так, у синонімічній низці *героизм – геройство – доблесть* уживається словосполучення *чудеса героизма*, але не *геройства, доблести*.

Таким чином, той факт, що неможливо в реченні замінити слово синонімічним фразеологізмом, не є свідченням відсутності синонімічних паралелей між словом та фразеологізмом у мовній системі.

Як показало наше дослідження, в синонімії слів та фразеологізмів спостерігаються ті ж самі типи розбіжностей, що й в лексичній синонімії: ідеографічні (семантичні, змістовні), функціонально-стилістичні, емоційні, експресивні, дистрибутивні. Наприклад, нейтральне *голодать* та емоційно-експресивне *перебиваться с хлеба на квас*, *зубы на полку класть* або *обмануть – обвести вокруг пальца*, *очки втереть*.

Таке зіставлення нейтрального за змістом однослівного корелята та фразеологізму дуже часто допомагає у семантизації фразеологізмів на заняттях із російської мови як іноземної.

Особливої уваги потребує деривaційна, за визначенням М.М. Шанського, синонімія. Наприклад, *вавилонское столпотворение – столпотворение*; *вогнать в гроб – угробить*; *чучело гороховое – чучело*; *пойти на лад – наладиться*, де «фразеологічні звороти по відношенню до синонімічних слів є не вторинними, а первинними, і їхні словесні синоніми виникають на їхній основі» (*переклад наш – Т.К.*) [8: 157].

Вагомий внесок у запобігання інтерференційних ризиків носіїв споріднених мов вносить дослідження міжмовної синонімії.

Дуже цікавим є розуміння шляхів утворення переносних значень та вторинної номінації у споріднених російській та українській мовах. Особливості метафоризації лексичних одиниць цих мов якнайкраще свідчать про їх лінгвістичну своєрідність. Це саме та буденна символіка, що характеризує ментальність цілих етносів. Іноді випадки вторинної номінації бувають дуже яскравими, навіть загадковими, і дуже відрізняються навіть у споріднених мовах, незважаючи на їх генетику та культурно-історичну близкість: рос. *стрекоза* – про дівчинку-дзиґу, укр. *глитай (павук)* – про жадібну людину, рос. *муравей, пчела* – про людину-трудівника, а також слова, що мають високий рівень символізації: рос. *берёза, рябина*, укр. *калина, тополя*. Загальнонародна символіка подібних слів «є основою для їхніх подальших семантичних інновацій у художньому тексті» (*переклад наш – Т.К.*) [4: 43].

Наведені факти стають свідченням не тільки правомірності, але й необхідності наукових досліджень із контрастивної лінгвістики споріднених мов, бо визначають інструментарій пошуку, оскільки знайти та оцінити факти розбіжностей складніше там, де їх менше.

У різносистемних мовах таких розбіжностей ще більше тому, що у кожного народу, у кожної локальної цивілізації є власна піраміда цінностей, в основі якої знаходяться базові цінності, що утворюють своєрідний ціннісний архетип ментальності тих чи інших суспільств, що загострює та ускладнює для іноземних студентів проблему розпізнавання культурних артефактів на рівні «свій-чужий».

Так, наприклад, фразеологізми *тыловая (штабная, канцелярская) крыса* викликають у російськомовної аудиторії негативне ставлення до факту, в китайській же культурній традиції *крыса* символізує мудрість, життєвий досвід, надійність, що потребує особливої семантизації виразу. Те ж саме стосується фразеологізму *змея подколодная* з наявним негативним значенням у російській мові й дуже позитивним у китайській, бо символізує мудрість, добробут, уміння пристосовуватися до будь-якої ситуації.

Міжкультурна комунікація у процесі навчання російської мови іноземних студентів водночас є навчанням мови як засобу пізнання культури і традицій російського народу.

Саме фразеологізми несуть у собі неабияку користь, бо є квінтесенцією мудрості, одвічного досвіду народу, своєрідним індикатором його ментальності.

Саме контрастивний опис лексичних, фразеологічних систем споріднених та різносистемних мов надає додаткову можливість визначити потенційні форми інтерференції, що дозволяє визначити шляхи її подолання при навчанні іноземних студентів російської або української мови.

Лексико-семантична інтерференція – це будь-які зміни у лексичному складі, формі та функціонуванні лексико-семантичних одиниць, зокрема фразеологізмів, що спричинені міжмовними зв'язками двох мов.

Висновки. Таким чином, дані контрастивної фразеології мають не тільки лінгво-дидактичне значення для різних аспектів вивчення, навчання та оволодіння мовами, але й культурологічний зміст, що є особливо вагомим у справі формування вторинної мовної особистості іноземних студентів. Розвинена мовна особистість – це завжди ідеал і водночас свідчення духовного добробуту та духовного здоров'я суспільства. Це особистість високої національної та лінгвістичної культури. Особистість, що здатна виразити себе, національний дух свого народу в гармонії з іншими національними культурами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко М.Ф. Современные проблемы науки о языке / М.Ф. Алефиренко. – М. : Наука, 2005. – 412 с.
2. Богданович Г.Ю. О лингвокультурной ситуации в полиэтнической среде. Культура народов Причерноморья / Г.Ю. Богданович. – Симферополь : Межвуз. центр «Крым», изд-во Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского, 2004. – С. 15–27.
3. Гумбольдт В.О развитии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.
4. Иванникова Е.А. Синонимические отношения между фразеологическими единицами и словами / Е.А. Иванникова // Очерки по синонимии современного русского языка. – М. : Наука, 1966. – С. 35–50.
5. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – М. : Наука, 1989. – 159 с.
6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспект / В.Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 228 с.
7. Ушакова Н.І. Лінгвокогнітивні засади формування іншомовної лінгвокультурної компетентності / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. – Вип 27. – С. 117–127.
8. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – М. : Высш. школа, 1969. – 232 с.

REFERENCES

Alefirenko, M.F. (2005). *Sovremennye problemy nauki o jazyke [Modern problems of a science about language].* Moscow: Nauka [in Russian].

Bogdanovich, G.Ju. (2004). *O lingvokul'turnoj situacii v polijetnicheskoj srede. Kul'tura Prichernomor'ja [About a linguocultural situation in the multiethnic environment. Culture of the people of the Black Sea Coast].* Simferopol: Mezhvuz. tsentr "Krym", izd-vo Tawricheskogo nats. un-ta im. V.I. Vernadskogo, pp. 15-27 [in Russian].

Gumboldt, V. (1984). *O razvitii stroenija chelovecheskih jazykov i ego vlijanii na duhovnoe razvitie chelovechestva [About the development of a human languages structure and its influence on the spiritual development of the mankind].* Moscow: Progress [in Russian].

Ivannikova, E.D. (1966). Sinonimicheskie otnoshenija mezdu frazeologicheskimi edinicami i slovami [Synonymic relations between phraseological units and words]. *Ocherki po sinonimii sovremennogo russkogo yazyika [Sketches*

on the synonymy of the modern Russian language]. Moscow: Nauka, pp. 35-50 [in Russian].

Kubrjakova, E.S. (1989). *Nominativnyj aspect rechevoj dejatel'nosti [Nominative aspect of speech activity].* Moscow: Nauka [in Russian].

Shanskij, N.M. (1969). *Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka [Phraseology of the modern Russian language].* Moscow: Vysshaja shkola [in Russian].

Telija, V.N. (1996). *Russkaja frazeologlja. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekt [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and cultural aspect].* Moscow: Jazyki russkoj kul'tury [in Russian].

Ushakova N.I. (2015). Lingvocognityvni zasady formuvannia inshomovnoji lingvoculturnoji kompetentnosti [Lingvocognitive basis of forming foreign language linguocultural competence]. *Vykladannya mov u vyshikh navchalnych zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching languages at higher educational institutions at the modern stage. Intersubject relations],* 27, pp. 117-127 [in Ukrainian].

УДК 811.161.1’243:378.147.091.31.015.3:329.73(=21)
http://orcid.org/0000-0002-6384-154X
http://orcid.org/0000-0002-0124-9698

ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНДІЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Куплевацька Л.О., канд. філол. наук,
Манівська Т.Є. (Харків)

У статті досліджуються особливості лінгвокультурної адаптації до навчального процесу груп індійських студентів з англійською мовою навчання, шляхи досягнення успішності міжкультурної комунікації на рівні студент-викладач під час вивчення російської / української мови як іноземної. Виокремлено схожості та розбіжності в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України та Індії, окреслено комунікативні паралінгвістичні особливості кінетики, проксемики, такесики та хронеміки, що перешкоджають успішній акультурації студентів. Проаналізовано причини стресу акультурації у групах індійських студентів та його двоплановість. Запропоновано методичні рішення для досягнення успішності лінгвокультурної адаптації в контексті міжкультурної комунікації.

Ключові слова: акультурація, двоплановість стресу акультурації, лінгвокультурна адаптація, паралінгвістичні розбіжності, успішність міжкультурної комунікації.

Куплевацкая Л.А., Манивская Т.Е. Особенности лингвокультурной адаптации индийских студентов в высших учебных заведениях Украины в контексте межкультурной коммуникации. В статье исследуются особенности лингвокультурной адаптации к учебному процессу групп индийских студентов с английским языком обучения, пути достижения успешности межкультурной коммуникации на уровне студент-преподаватель на занятиях по русскому / украинскому языку как иностранному. Выделены сходства и различия в организации учебного процесса в высших учебных заведениях Украины и Индии, обозначены коммуникативные особенности кинетики, проксемики, такесики и хронемики, которые препятствуют успешной акультурации студентов. Проанализированы причины

© Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є., 2016

и двуплановый характер стресса аккультурации в группах индийских студентов. Предложены методические решения для достижения успешности лингвокультурной адаптации в контексте межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: аккультурация, двуплановость стресса аккультурации, лингвокультурная адаптация, паралингвистические отличия, успешность межкультурной коммуникации.

Kuplevatska L.O., Manivska T.E. Peculiarities of linguistic and cultural adaptation of Indian students at higher educational institutions of Ukraine in the intercultural communication context. National peculiar properties of linguistic and cultural adaptation to the learning process of the Indian English speaking students, ways of achievements of successful intercultural communication on the level "student – teacher" at Russian / Ukrainian (as a foreign language) classes have been analyzed in the article. Modern researches of foreign students' adaptation with the help of different sciences such as General and Social Psychology, Ethnic Psychology, Sociology, Language Teaching Methods and others have been also analyzed. The most studied types of adaptation have been named, complexity and multi-dimensionality of this research have been underlined. Actual definitions of the main terminology and concepts, which operate in this research: linguistic and cultural adaptation, intercultural communication, cultural shock, acculturation stress, have been represented. Modern assessments of Indian foreign students' acculturation, given by Ukrainian researchers, made in the context of acculturation peculiarities analysis of the students from the South-Eastern region, have been suggested. They allow assigning the peculiar properties of Indian students' acculturation. Classification of foreign cultures, provided by modern sociologists, from the point of view of chronemics has been examined. It helps to point the peculiarities of Indian students. Similarities and differences which improve linguistic and cultural adaptation and on the contrary to cause acculturation stress have been highlighted by the way of comparison of the learning process in higher schools of Ukraine and India. Some communicative features of the learning process from the point of view of kinetics, proxemics, takesics, chronemics, that prevent the successful acculturation of the Indian students have been called and commented. The reasons and two-pronged nature of acculturation stress of the Indian students have been analyzed. Some methodological decisions to achieve success in linguistic and cultural adaptation in the context of intercultural communication have been examined.

Key words: acculturation, linguistic and cultural adaptation, paralinguistic differences, successes in intercultural communication, two-pronged acculturation stress.

Накопичений кафедрою мовної підготовки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна більш ніж п'ятдесятирічний практичний досвід навчання іноземних студентів, аспірантів, магістрантів, стажистів майже зі ста країн світу свідчить про те, що в різних країнах по-різному розуміється мета навчання, по-різному здійснюється організація навчального процесу, різняться стилі навчання та методичні принципи відбору та презентації навчального матеріалу, матеріалів контролю та оцінювання знань, відрізняються стосунки між викладачами та студентами як учасниками навчального процесу та вимоги до поведінки студентів під час навчання тощо. Усе назване зумовлює особливості міжкультурної комунікації (далі – МК)в інтернаціональній студентській групі під час викладання російської / української мов як іноземних. Практичний досвід роботи з різними національними групами (китайськими, туркменськими, арабськими, нігерійськими й т. ін.) постійно досліджується [1; 2; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 15]. Поява нової або вже знайомої викладачам національної групи студентів, але в нових соціальних умовах, у мононаціональних та багатонаціональних студентських групах вимагає від викладача вивчення лінгвокультурних особливостей такої групи з метою взаємної адаптації учасників навчального процесу, запобігання культурного шоку та сприяння акультурації студентів, досягнення взаєморозуміння між викладачем та студентом, що складає основу ефективності міжкультурної комунікації в умовах сучасного навчального процесу.

Багаточисельність індійських студентів у мононаціональних та багатонаціональних групах Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна та малочисельність досліджень особливостей мовного навчання саме цього контингенту зумовили **актуальність дослідження,** що пропонується**.**

Об'єктом дослідження обираємо особливості адаптації груп індійських студентів з англійською мовою навчання до навчального процесу в Україні та шляхи досягнення успішності міжкультурної комунікації на заняттях із російської / української мови.

Дослідження процесу попередження культурного шоку та створення сприятливих умов для акультурації індійських студентів визначають **наукову новизну** даного дослідження.

Мета статті – проаналізувати особливості лінгвокультурної адаптації індійських студентів до умов навчання шляхом зіставлення організації навчального процесу в Індії та в Україні, виявити сприятливі фактори та означити проблеми, що заважають успішності міжкультурної комунікації під час такої адаптації, й запропонувати їх методичні рішення.

Для досягнення мети дослідження вирішимо такі завдання:

- зіставимо суттєві риси організації навчального процесу в індійських та українських вищих навчальних закладах задля виявлення розбіжностей та подібностей, що мають бути врахованими на заняттях із російської / української мови як іноземної;
- розглянемо поняття «культурний шок» за К. Обергом відповідно до груп індійських студентів;
- запропонуємо деякі методичні заходи щодо подолання такого шоку;
- означимо перспективи подальшого наукового пошуку зі вдосконалення шляхів лінгвокультурної адаптації індійських студентів у контексті міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень. Успішність адаптації інофонів до навчального процесу у вищих навчальних закладах досліджується різними науками: загальною та соціальною психологією, етнопсихологією, соціологією, методикою викладання мов тощо. Вченими виокремлено такі види адаптації, як *соціокультурна* (М. Вітковська, І. Добрянський, О. Громова, Н. Моргунова); *психолого-педагогічна* (Т. Довгодько, Є. Рєзніков); *академічна* та *професійно-навчальна* (І. Баранова, Л. Бронзіно, В. Головко). Частіше за все аналізуються процеси адаптації до навчального процесу та адаптація до майбутньої професії. Крім цього, широко досліджуються ступені адаптованості іноземних студентів. Виокремлено такі: *повне прийняття* традицій, норм, цінностей даного середовища, що поступово починають домінувати над первинними етнічними рисами; *часткове сприйняття* нового соціокультурного середовища, що відбивається у сприйнятті «обов'язкових норм суспільства», але при цьому зберігаються основні етнічні риси; *відмова або «відокремленість»* від сприйняття культурних норм і цінностей, що характерні для більшості представників соціального оточення [2: 29] (переклад наш – Л.К., Т.М.).

Цікавим видається дослідження І.М. Шульги, в якому вперше вводиться термін *адаптивно-коригувальний тренінг,* під яким розуміється навчальний курс, в якому поєднуються ігрова та навчальна діяльність, використовуються «сценарії мовленнєвої взаємодії, з метою лінгвокомунікативної адаптації іноземних студентів до умов навчання у ВНЗ, корекції рівня володіння мовою навчання до комунікативно достатнього» [14: 6]. Науковець уважає, що «цільовим компонентом лінгвокомунікативної адаптації іноземних студентів …є адаптованість до умов навчання в конкретному ВНЗ», під *академічною адаптованістю* автор розуміє «рівень сформованості вмінь володіння мовою навчання.., необхідний і достатній для реалізації комунікативних потреб у ситуаціях академічної комунікації (навчального процесу конкретного ВНЗ)» [14: 7]. Автор говорить про «змістовний компонент адаптації», який «забезпечується ситуативно-тематичним змістом тренінгу, що складається з набору епізодів, відповідно до списку актуальних академічних ситуацій», тим самим відходячи від опису процесу адаптації до пропонування конкрентних шляхів здійснення лінгвокомунікативної адаптації [14: 8]. Складність та багатоаспектність процесу адаптації дозволяє виокремити дослідження лінгвокультурної адаптації іноземних студентів (далі – ЛКА).

Під *лінгвокультурною адаптацією,* за Ф.С. Бацевичем, розуміємо «пристосування представників некорінного етносу до соціального, культурного, етномовленнєвого та комунікативного середовища свого нового проживання» [3].

Вивченню особливостей ЛКА присвячено дисертацію Н.В. Поморцевої. Досліджуючи цей складний процес, автор запропонувала модель ЛКА *як педагогічної системи,* виділила декілька рівнів такого процесу: *студент – лінгвокультурне средовище* (національний та регіональний рівні); *студент – ВНЗ* (лінгвокультурне середовище освітнього закладу); *студент – студент* (представники різних культур); *студент – викладач* (ретранслятор та інтерпретатор культури іншого народу); с*тудент – полікультурна навчальна група*; *студент – майбутня професія* [11: 24–25] (переклад наш – Л.К., Т.М.].

У нашому дослідженні ЛКА розглядається у контексті МК як «процесу спілкування (вербального і невербального) людей

(груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідеоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною … культурного шоку у спілкуванні…, стратегії спілкування…» [3]. Термін уведено в обіг американським ученим Эдвардом Т. Холлом і широко вживається для означення процесу мовленнєвого спілкування між представниками різних культур під час особистих та письмових контактів. У даному дослідженні розглядатиметься взаємна ЛКА на рівні *студент – викладач* у контексті МК на заняттях з РМІ / УМІ.

Окремого співставлення організації навчального процесу в Україні та Індії в контексті міжкультурної адаптації у наукових дослідженнях не здійснено, але продуктивним є співставлення такого процесу в Росії та Індії [5].

Спостереження українських учених більш узагальнені: так, у дослідженні Т.Довгодько Індія розглядається в контексті країн Південно-Східного регіону. Ученим наводиться діаграма рівня особистісної тривожності студентів-іноземців, у відповідності до якої на першому етапі адаптації у індійських студентів виражений стан переляку, тривожності. Вчений пов'язує це з «хибною самооцінкою (завищеною або заниженою)» [7]. О. Рогатинська та Д. Дмитрів пропонують класифікацію культури іноземних студентів із точки зору хронеміки, виділяючи *монохронічну* та *поліхронічну* культури. Індійську культуру віднесено до *поліхронічних* культур, представники якої неуважно ставляться до часового виміру будь-якої діяльності [13: 201]. Для успішного керування навчально-виховним процесом студентів-іноземців у ВНЗ України вчені радять «брати до уваги, що кожен іноземний студент є представником певної країни з особливою ментальністю, культурою, своєрідним сприйняттям нового соціокультурного середовища» [13: 202].

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи особливості навчання індійських студентів мови, потрібно враховувати, що в цій країні п'ятнадцять офіційних мов, і більшість освічених індійців володіє англійською мовою, мовою свого штату та хінді. То ж у центрі процесу акультурації, що досліджується, – білінгви, які мають досвід полікультурної комунікації. Така особливість матиме як позитивне значення: наявність досвіду лінгвокультурної адаптації, так

і зумовлюватиме певні складнощі: плутанину культурних, мовних та мовленнєвих понять різних соціумів.

Для спілкування з індійськими студентами необхідно враховувати деякі *паралінгвістичні* моменти:

– Індійським інофонам, як і більшості азіатів, притаманне активне використання жестів. Достатньо пригадати унікальність індійських танців, де засобами жестів переказується своєрідний «сюжет». Безумовно, вживання жестів викладачем сприятиме успішності комунікації, але треба бути уважним під час жестикуляції та використання *рук* для наочності, оскільки традиційна індійська кінетика вважає *ліву руку* «нечистою» і студент не сприйматиме інформацію, для передачі якої застосовуватиметься ліва рука, не візьме ані книжку, ані зошит, якщо ви подаватимете їх лівою рукою [10].
– Уважне ставлення до традиційної індійської етикетної проксеміки теж сприятиме успішності комунікації: виявлення поваги до фізичного особистісного простору співрозмовника, дотримання більшої дистанції, ніж звична для носіїв російської/української традиції співбесіди [10; 1: 70].
– З точки зору індійської такесики будь-яке торкання може бути сприйнятим як образа, прояв недоброзичливості.
– Жінка в індійській культурі спілкування користується особливою повагою, але її поведінка повинна відповідати таким вимогам : одяг не повинен бути надто відкритим, голос має бути не гучним, скромним (особливості просодики), як і ставлення до протилежної статі [10].

Практика роботи зі студентами будь-якої національності виявила необхідність урахування релігійного складу групи. Індійські студенти можуть бути носіями декількох релігій. Незважаючи на те, що основна релігійно-етнічна система Індії – індуїзм (83% населення), у групах можуть представники 3 – 4 релігій: ісламу, католицизму, кришнаїзму тощо. Для досягнення успішності комунікації корисно довести до свідомості студентів, що розповсюджене у Європі християнство має багато спільного з їхньою релігією: безсмертя душі, віра у Святого Духа і т. ін.

Виявлення викладачем обізнаності та поваги до індійських традицій сприятимуть встановленню довіри на комунікативному рівні

студент – викладач, успішності міжкультурної комунікації на заняттях із РМІ / УМІ.

Порівняємо значущі риси організації навчального процесу в Індії та в Україні.

Перш за все, це відношення до *мети* навчання. Традиційне ставлення до цілей навчання в Індії більш філософське, спрямоване на пізнавальні процеси буття, на досягнення відповідності своїй *касті*. Але останнім часом і в індійській культурі навчання з'являються більш прагматичні цілі: здобути професію, отримати диплом, зробити кар'єру.

Ставлення до вчителя доволі шанобливе. В сігхізмі, одному із напрямків індуїзму, слово «гуру» (вчитель) входить до складу назви Бога: *Guru granth sahib ji*. Останні два слова – прояв поваги. Якщо студент додаватиме останнє *ji* до імені викладача – це означатиме найвищу повагу до нього.

Важливим для успішності лінгвокультурної адаптації індійських студентів до навчального процесу в контексті міжкультурної комунікації є відповідність кваліфікацій випускників Болонській системі в обох країнах: бакалаврат, магістратура, докторантура; відповідність систем оцінювання знань: найнижчий бал – 40; найвищий – 100. Сприятиме адаптації індійських студентів і наявність розкладу занять та обов'язковість його виконання, обов'язковість відвідування занять в університетах та відсутність «вільного відвідування». Співпадає і розподіл навчального процесу на семестри, наявність лекційних та практичних занять; поточний та підсумковий контроль знань із кожної дисципліни [5].

Серед відмінностей організації навчального процесу, що потребують уваги викладача підчас лінгвокультурної адаптації, можна виділити декілька.

– *Кастова стратифікація суспільства*. Така незрозуміла, непритаманна європейській культурі система виявляє суть соціальних відносин в Індії. Ця особливість відбиватиметься на навчальній роботі в групі під час виконання комунікативних завдань на рівні *студент – студент*, де потрібні міжособистісні контакти, такі як робота в парах. Оголошення викладачем оцінок роботи студентів протягом уроку або семестру, своєрідна стратифікація, теж викличе дискомфорт у індійських студентів.
– *Хронометричні розбіжності* є не менш значущими.

Окреслення рамок *робочого дня*: початок занять у вищих навчальних закладах Індії – близько *десятої години* ранку, а закінчення – близько *дев'ятнадцятої*, що пояснює запізнення студентів на пари, які починаються о восьмій годині, або пропуски таких пар, і легкість навчання на парах, що починаються о сімнадцятій годині й пізніше.

Різниться і *тривалість аудиторного заняття*: не пара, не дві академічні години, як в Україні, а лише 75 хвилин. Такі національні особливості відбиватимуться на втомленості студентів і потребуватимуть від викладача змін видів роботи, введення пауз, включення цікавого матеріалу до роботи на практичному занятті.

Різняться і межі *навчального року*: *початок і закінчення навчання* в Індії відбувається на місяць раніше: з серпня до початку червня, що зумовлює зрив літньої сесії у ВНЗ України через від'їзд студентів на батьківщину. Запобігти цьому можна, заздалегідь інформуючи студентів про початок і закінчення сесії, можливі наслідки невиконання цих правил.

До *хронометричних розбіжностей* можна віднести й наявність великої кількості *неробочих днів.* Вихідні пов'язані з державними та релігійними святами в Індії й налічують майже 150 днів на рік. Це прояв і ментальності, і національного устрою життя. Такі особливості національної хронеміки будуть проявлятись у нестабільному відвідуванні занять, пропусках без поважної причини й спонукатимуть викладача до організації позааудиторних занять, екскурсій, тобто наближення занять до «свят».

– *Багаточисельність студентських груп* у індійських ВНЗ: до 60 осіб в одній групі відбивається на складнощах ЛКА індійських інофонів у контексті міжкультурної комунікації. Така особливість спричиняє відсутність у студентів навичок щоденної підготовки домашніх завдань, відчуття дискомфорту від контролю знань на кожному занятті [5].

Саме розбіжності в організації навчального процесу призводять до неуспішності міжкультурної комунікації на рівні *студент – викладач* не тільки на заняттях з РМІ / УМІ, але й при вивченні спеціальних дисциплін англійською, стають причиною «культурного шоку» (за К. Обергом) [15] або призводять до «стресу акультурації» (Д. Бері, П. Дазен й ін.) [4; 9; 12]. Стрес акультурації має двоплановий

характер: стрес адаптації, викликаний відмінностями мовно-етнічних особливостей мовного російського / українського середовища, та стрес адаптації, спричинений тим, що англійська мова є мовою навчання. Англійська, якою володіють індійські інофони, суттєво відрізняється від мови, що стає засобом академічної адаптації та формування первинної професійної компетентності, перш за все, на фонетичному рівні та на рівні розуміння наукових аудіотекстів. Перед студентами постає завдання подолати ці труднощі, що у разі неуспішності спричиняє стрес акультурації: невпевненості у собі, почуття неспроможності їх подолати, депресії, а, інколи навіть роздратування. Культурний шок / стрес акультурації виникає як конфлікт двох культур на рівні *викладач – студент*.

Аналізу явищ культурного шоку / стресу акультурації присвячено чимало наукових досліджень [4; 9; 11; 12; 13; 14; 15]. Соціологами у процесі акультурації виділено первинну стадію – *інкультурацію* – та вторинну, власне акультурацію, як етапів єдиного процесу. Критерієм першого виокремлення є «набуття формування тієї чи іншої ідентичності, що розмежовує рідну та чужу культури» [6: 112], а другого етапу – «засвоєння чужого», при цьому «своє» здебільшого зберігається [6: 112]. Виділення *інкультурації* як первинної стадії аналізу ЛКА індійських студентів дозволяє детальніше описати цей складний процес, оскільки значні лінгвокультурні відмінності скорочують першу стадію «піднесеного настрою», виділену К. Обергом [12; 15] (переклад наш – Л.К., Т.М.).

Саме перший етап акультурації при адаптації індійських інофонів стає найтривалішим і найболючішим, проходить найдовший, найскладніший шлях.

Про неуспішність акультурації на рівні студент – викладач свідчать пропуски занять без поважної причини, невиконання домашніх завдань із більшості дисциплін, пасивність на уроках, пошуки інших, позанавчальних можливостей спілкування, що може привести до негативних наслідків.

Шляхами подолання можуть стати бесіди викладача англійською мовою на теми усвідомлення мети перебування в Україні, гнучкість оцінювання роботи студента, навіть завищення оцінок за роботу в аудиторії, підтримка найменших зусиль та успіхів у подоланні лінгвокультурного бар'єру. Ефективним є і включення розмовних тем,

спрямованих на формування первинних основ професійної компетентності, та тем, що сприятимуть опануванню мовленнєвого середовища. Ситуативно-тематичний зміст навчального матеріалу повинен відбивати реальні повсякденні комунікативні потреби студента, які реалізуються «в мовленнєвих актах, що будуються відповідно до інтенцій учасників комунікації» [14: 8]. Відсутність рішення таких завдань може привести до культурного конфлікту.

Висновки. Запропоноване співставлення складових навчального процесу у вищих навчальних закладах Індії та України може бути використане при порівнянні навчального процесу будь-яких країн із додаванням компонентів, що зумовлюють соціальні, релігійні, культурні, історичні особливості. Дане дослідження стане у нагоді й тим, хто викладає іноземним студентам спеціальні дисципліни.

У сучасних дослідженнях широко аналізуються адаптаційні процеси акультурації іноземних студентів. Ураховуючи двосторонність процесу ЛКА в контексті міжкультурної комунікації на рівні *студент – викладач* і розподіляючи ролі співучасників цього процесу як «ведений» та «ведучий», уважаємо за необхідне розширення досліджень щодо ролі викладача. Оскільки, як і студент, викладач переживає культурний шок / стрес акультурації під час занурення у етнокультурологічні та лінгвокомунікативні особливості реципієнтів (наприклад, необхідність мусульманських студентів творити намаз під час заняття). Толерантність до відмінностей, обізнаність щодо національних соціолінгвокультурологічних особливостей навчання студентів, уміння обрати засоби навчальної комунікації, що сприятимуть її успішності у межах навчального процесу – мінімум, що дозволить зробити процес ЛКА ефективним, таким, що задовольнятиме обидві сторони його учасників й вирішуватиме основні освітні завдання. Запропоновані спостереження не вичерпують дослідження особливостей ЛКА в групах індійських студентів у контексті міжкультурної комунікації, що відбувається у навчальному процесі у вищих навчальних закладах України, й потребують подальшого поглибленого вивчення, зокрема, співставлення мовних та мовленнєвих явищ, стратегій спілкування тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьева Н.Д. Обучение русскому языку как иностранному в интернациональных студенческих группах: приоритетные методы и специфические особенности / Н.Д. Афанасьева, С.С. Захарченко, И.Б. Могилева, М.А. Мартынова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 10 . – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 69–73.
2. Баранова И.И. Академическая адаптация иностранных студентов в российском техническом вузе / И.И. Баранова, Т.Ю. Иванова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 9 . – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 29–34.
3. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Электронний ресурс] / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2009. – 205 с. – Режим доступу : terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovnyk
4. Божко Н.М. Межкультурная коммуникация, её участники и условия успешности / Н.М. Божко // Этно-психологические и цивилизационно-коммуникативные характеристики представителей китайского этноса : монографія. – Харьков : Изд-во Иванченко И.С., 2016. – С. 8–16.
5. Высшее образование в России и Индии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://privetstudent.com/referaty/sotsiologiya/4058-visshee-obrazovanse-v-rossii-i-indii/html
6. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – [4-е изд.]. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
7. Довгодько Т.І. Особливості пропедевтичної підготовки студентів-іноземців та їх психолого-педагогічна адаптація у науковому середовищі вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Т.І. Довгодько. – Режим доступу : er/nau.ua / bitstream /NAU/22173/1/ХПИ %2020008.rtf
8. Кумари А. Особенности адаптации иностранных студентов [Электронный ресурс] / А. Кумари, С.В. Шерстникова // VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» – 2015. – Режим доступа : http://www.scienceforum.ru/2015/1350/10089
9. Новина Н.Н. Исследование факторов стрессоустойчивости иностранных студентов в поцессе адаптации к учебной деятельности в вузах Украины / Н.Н. Новина // Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів : Міжнародна науково-практична конференція. – Харків : ХНАДУ, 2016. – С. 332–335.

10. Обычаи и традиции Индии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.gidindia.ru/index.php/interesnye-stati-i-fakty/107-obychai-i-traditsii-indii.
11. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (руський язык как иностранный, уровень профессионального образования)» / Н.В. Поморцева. – Москва, 2010. – 40 с.
12. Резников Е.Н. Психологические особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах [Электронный ресурс] / Е.П. Резников. – Режим доступа : https://cyberleninfilka.ru/article/n/psihologycheskie-osobennosti-adapta...2009
13. Рогатинська О. Особливості адаптації студентів-іноземців у ВНЗ України [Електронний ресурс] / О. Рогатинська, Д. Дмитрів // Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні : ІІІ Міжнар. наук.-метод. конф. – Тернопіль : ФОП Паляниця В.А., 2016. – С. 199–203. – Режим доступу : http://elartu.tntu.edu.ua/handle/123456789/16730
14. Шульга І.М. Методика адаптивно-коригувального тренінгу з російської мови для іноземних студентів немовних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.М. Шульга. – Херсон, 2014. – 20 с.
15. Oberg R. Culture shock: Adjustment to new cultural environments / R. Oberg // Practical Antropology. – V. 7. – 1960.

REFERENCES

Afanas'eva, N.D., Zaharchenko, S.S., Mogileva, I.B. and Martynova, M.A. (2015). Obuchenie russkomu jazyku kak inostrannomu v internacional'nyh studencheskih gruppah: prioritetnye metody i specificheskie osobennosti [Training of Russian as a foreign language in international groups of students: priority methods and specific peculiarities]. In: *Materialy XIII Kongressa MAPRJAL "Russkij jazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury" [Proceedings of the 13th Congress of MAPRYAL "Russian and literature in the space of the world culture"].* SPb.: MAPRJAL, 10, pp. 69-73 [in Russian].

Bacevich, F.S. (2007). *Slovnik terminiv mizhkul'turnoï komunikaciï [Dictionary of intercultural communication terms]* [online]. K.: Dovira. Available at: terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovnyk [in Ukrainian].

Baranova, I.I. and Ivanova, T.Ju. (2015). Akademicheskaja adaptacija inostrannyh studentov v rossijskom tehnicheskom vuze [Academic adaptation of foreign

students at the Russian technical institution]. In: *Materialy XIII Kongressa MAPRJAL "Russkij jazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury" [Proceedings of the 13th Congress of MAPRYAL "Russian and literature in the space of the world culture"].* SPb. : MAPRJaL, 9, pp. 29-34 [in Russian].

Bozhko, N.M. (2016). Mezhkul'turnaja kommunikacija, ejo uchastniki i uslovija uspeshnosti [Intercultural communication, its participants and conditions of success]. *Jetno-psihologicheskie i civilizacionno-kommunikativnye harakteristiki predstavitelej kitajskogo jetnosa: monografija [Ethno-psychological and civilization-communicative characteristics of representatives of the Chinese ethnos: monograph].* Har'kov: izd. Ivanchenko, pp. 8-16 [in Russian].

Dovgod'ko, T.I. (2015). *Osoblivosti propedevtichnoï pidgotovki studentiv-inozemciv ta ïh psihologo-pedagogichna adaptacija u naukovomu seredovishhi vishhih navchal'nih zakladiv [Peculiarities of foreign students' propedeutic preparation and their psychological-pedagogical adaptation in the scientific environment of higher educational institution]* [online]. Available at: er .nau.ua. bitstream.NAU/22173/1/HPI %2020008.rtf. [in Ukrainian].

Grishaeva, L.I. (2007). *Vvedenie v teoriju mezhkul'turnoj kommunikacii. [Introduction to the theory of intercultural communication]* (4th ed., rev.). M.: Akademija [in Russian].

Kumari, A. and Sherstnikova, S.V. (2015). Osobennosti adaptacii inostrannyh studentov. [Peculiarities of Adaptation of Foreign Students]. In: *VII Mezhdunarodnaja studencheskaja jelektronnaja nauchnaja konferencija "Studencheskij nauchnyj forum" [The 7th International Student's Electronic Scientific Conference "Student's Scientific Forum – 2015"]* [online]. Available at: http://www.scienceforum.ru/2015/1350/10089 [in Russian].

Novina, N.N. (2016). Issledovanie faktorov stressoustojchivosti inostrannyh studentov v pocesse adaptacii k uchebnoj dejatel'nosti v vuzah Ukrainy [Research of the Foreign Students' Stress Resistance in the Process of Adaptation to the Educational Activities at Higher School of Ukraine]. *Mizhnarodna naukovo-praktichna konferencija "Problemi i perspektivi movnoï pidgotovki inozemnih studentiv" [International scientific and practical conference "Problems and perspectives of foreign students' language training"].* Harkiv: HNADU, pp. 332-335 [in Russian].

Oberg, R. (1960). *Culture shock: Adjustment to new cultural environments. Practical anthropology.* Vol. 7, N.p. [in English].

Pomorceva, N.V. (2010). Komponenty pedagogicheskoj sistemy lingvokul'turnoj adaptacii inostrannyh uchashhihsja [Components of the pedagogical system

of foreign students' linguistic and cultural adaptation]. *Doctor's thesis*. Moscow: N.p. [in Russian].

Reznikov, E.N. (2009). *Psihologicheskie osobennosti adaptacii inostrannyh studentov v rossijskih vuzah [Psychological features of foreign students' adaptation in Russian institutes]* [online]. Available at: https://cyberleninfilka.ru/article/n/psihologycheskie-osobennosti-adapta [in Russian].

Rogatins'ka, O. and Dmitriv, D. (2016). Osoblivosti adaptaciï studentiv-inozemciv u VNZ Ukraïni [Peculiarities of Foreign Students' Adaptation at Higher Schools of Ukraine]. In: *Aktual'ni pitannja organizaciï navchannja inozemnih studentiv v Ukraïni: III Mizhnarodna naukovo-metodichna konferencija [Current Issues of Foreign Students' Training Organization in Ukraine: The 3rd International Scientific and Practical Conference].* [online]. Ternopil': FOP Paljanicja, pp. 199–203. Available at: http://elartu.tntu.edu.ua/handle/123456789/16730. [in Ukrainian].

Shul'ga, N.V. (2014). Metodika aditivno-koriguval'nogo treningu z rosijs'koï movi dlja inozemnih special'nostej [Russian language adapting-correcting training methods for the foreign students of non-philological specialities]. *Candidate's thesis.* Herson: TOV "Ajlant" [in Ukrainian].

Vysshee obrazovanie v Rossii i Indii [Higher education in India and Russia] [on line]. Available at: http://privetstudent.com/referaty/sotsiologiya/4058-visshee-obrazovanse-v-rossii-i-indii/html [in Russian].

УДК 316.772.2
http://orcid.org/0000-0001-8734-9587
http://orcid.org/0000-0002-1025-2071

ВЕРБАЛЬНА ТА НЕВЕРБАЛЬНА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АРАБСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Кучеренко О.Ф., канд. філол. наук,
Греул О.О. (Харків)

У статті досліджено теоретичні й практичні засади міжкультурної комунікації для успішного подолання складнощів, що виникають у навчальному, науковому та повсякденному спілкуванні українців та арабів.

Зазначено, що сучасний арабський світ постає надзвичайно активним, динамічним, стрімким у своєму розвиткові, активно впливає на загальний розвиток культур усього людства.

Проналізовано різні аспекти міжкультурної комунікації в наукових працях вітчизняних та закордонних учених. Проблеми міжкультурної комунікації зумовлені багатьма чинниками.

Підвищити якість міжкультурної комунікації можна завдяки системному аналізові причин невдач, спричинених відмінностями комунікативної поведінки носіїв різних культур та різних мов, проводячи різноманітні тематичні тренінги з міжкультурної комунікації, знаходячи типові та індивідуальні особливості національного стилю комунікації.

Ключові слова: аналіз причин невдач міжкультурної комунікації, арабські студенти, вербальна та невербальна міжкультурна комунікація, відмінності комунікативної поведінки

Кучеренко Е.Ф., Греул О.А. Вербальная и невербальная межкультурная коммуникация в процессе обучения арабских студентов. В статье исследованы основы межкультурной коммуникации для преодоления трудностей, которые возникают в учебном, научном и обыденном общении украинцев и арабов.

Проанализированы некоторые аспекты межкультурной коммуникации в работах отечественных и зарубежных ученых.

Повысить качество межкультурной коммуникации можно благодаря системному анализу причин неудач, обусловленных отличиями коммуникативного поведения носителей разных культур и языков, проводя

© Кучеренко О.Ф., Греул О.О., 2016

тематические тренинги, выделяя типичные и индивидуальные особенности национального стиля коммуникации.

Ключевые слова: анализ причин неудач межкультурной коммуникации, арабские студенты, вербальная и невербальная межкультурная коммуникация, отличия коммуникативного поведения

Kucherenko E., Greul O. Verbal and non-verbal intercultural communication in the course of training Arabian students. The bases of intercultural communication for overcoming difficulties which arise in the educational, scientific and ordinary dialogue of the Ukrainians and Arabs are investigated in the article.

Misunderstanding and conflicts arising in the process of an international dialogue are caused by ignorance of sources and modern features of language and non-language consciousness of participants of this dialogue, certain linguistic difficulties for foreign participants of a communicative process, lack of concrete information which is necessary for intercultural communication.

Such unresolved pressing questions are conditioned by many factors: constant changes of national and intercultural communication which arise in developing modern society as a result of interaction of opposite tendencies to globalisation and aspiration of keeping national cultural features; low knowledge of the participants of communication of the Ukrainian and Arab cultures. This situation promotes unreasonable similarity or distinction in the course of the verbal and non-verbal dialogue; national specificity of certain ethnoses in respect of synchronism and diachrony; ignorance of historical and modern features of the language and non-language dialogue that leads to wrong actions; biases and stereotypes in intercultural communication which become the basis of extreme alarm and pressure in the course of the dialogue. Among the mentioned factors are represented not only linguistic, but also psychological, and social which are obligatory for considering the "dialogue" of different cultures. It is also necessary to pay attention to the advantages of international integration processes and necessity to have respect to the rights of a separate person – the representative of a certain national picture of the world.

To raise the quality of intercultural communication it is possible owing to the analysis system of the reasons of the failures caused by the differences of communicative behaviour of representatives of different cultures and languages, spending thematic trainings, allocating typical and specific features of a national communication style.

Key words: analysis of reasons of intercultural communication failures, Arab students, differences in communicative behavior, verbal and non-verbal intercultural communication.

Постановка проблеми. Як на початковому, так і на основному етапі навчання іноземних студентів та аспірантів в Україні актуалізуються нерозв'язані питання, спричинені передусім необхідністю дотримання принципів навчання міжкультурної комунікації носіїв іноземних культур, зокрема культур арабського світу.

Мету нашої розвідки вбачаємо в тому, щоб висвітлити та проаналізувати теоретичні й практичні засади міжкультурної комунікації для успішного подолання складнощів, що виникають у навчальному, науковому та повсякденному спілкуванні українців та арабів. Обізнаність із правилами вербального та невербального спілкування вважаємо надзвичайно важливою умовою успішної міжкультурної комунікації, формування та розвитку комунікативної культури окремої особистості.

Актуальність статті полягає у вирішенні нагальних проблем організації міжкультурної комунікації українців та іноземних слухачів вищих навчальних закладів, які є представниками саме арабської культури. Сучасний арабський світ постає надзвичайно активним, динамічним, стрімким у своєму розвиткові. Він активно впливає на загальний розвиток культур усього людства. Непорозуміння та конфлікти, що виникали та продовжують виникати під час міжнаціонального спілкування, спричинені, на нашу думку, перш за все незнанням витоків і сучасних особливостей мовної та немовної свідомості учасників цього спілкування, окрім того не стільки певними лінгвістичними складнощами для іноземних учасників комунікативного процесу, скільки браком лінгвокультурної інформації, необхідної для міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичним та практичним питанням міжкультурної комунікації присвячено значну кількість наукових робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників. Протягом достатньо тривалого часу науковцями досліджувалися й досліджуються різні аспекти міжкультурної комунікації. Праці багатьох із них стали підґрунтям для подальших сучасних наукових здобутків із питань діалогу культур. Так, на думку В. Гумбольдта та Й. Гердера, національна самобутність визначається якнайголовніше конкретною мовою. Наголошував на відмінностях у сприйнятті певних мовних зворотів, бо інколи немає необхідної міжкультурної інформації в процесі спілкування, Б. Каспер. А. Крум та В. Вірлакер

характеризували міжкультурну інформацію, підкреслюючи, безумовно, існування різних культур та стверджуючи, що культура й комунікація постійно взаємодіють, іноді ускладнюючи спілкування за умови надзвичайної різниці культур, іноді сприяючи спілкуванню, якщо культури мають багато спільного. Про аналіз взаємодії найрізноманітніших видів культур світу й міжкультурних відповідностей або невідповідностей під час спілкування, під час навчання мови йдеться в дослідженнях багатьох учених (Д. Бергельсон, Г. Вежбицька, Є. Верещагін, І. Воробйов, В. Костомаров, Ю. Сорокін, Ю. Степанов). Особливу увагу на нероздільності навчання мови та культури акцентували свого часу Є. Верещагін та В. Костомаров [4]. Як доводять праці сучасних науковців [2; 5; 7; 9], відмінні мовні картини світу стають підставою для відмежовування комунікантів у процесі сучасного міжкультурного спілкування, інколи ізоляції та замкненості певних представників різних національних менталітетів, зокрема арабських.

Для глибшого розуміння обсягу понять, що уживаються у цій роботі, вважаємо за необхідне пояснити нашу точку зору щодо сутності ключових термінів: *«спілкування» та «комунікація», «міжкультурна комунікація» та «вербальна й невербальна комунікація», «вербальний та невербальний етикет»*.

У сучасному «Словникові української мови» терміни *«спілкування» та «комунікація»* представлено як синонімічні: *«комунікація 2. лінгв. рідко. Те саме, що спілкування»* [10 : 254]. Уважаємо цілком прийнятним те, що згадані терміни є синонімічними. Проте, зважаючи на час укладання цього академічного словника, на стрімкий розвиток лінгвістичної науки щодо розуміння міжкультурної комунікації, безперечно, не можемо погодитися з приміткою про рідку вживаність терміна *комунікація*. Понятійні та лінгвістичні особливості цього терміна неодноразово аналізувалися у сучасних філологічних розвідках [9; 11; 12]. Багато науковців розуміють процес комунікації, з одного боку, як механістичний (передавання інформації від одного учасника цього процесу до іншого), з іншого боку, як діяльнісний (спільна міжкультурна вербальна та невербальна діяльність із дотриманням або недотриманням національних культурних стереотипів поведінки комунікантів) [5; 7; 8; 9; 11]. На нашу думку, варто аналізувати саме діяльнісний аспект процесу комунікації

з іноземними слухачами ВЗН, бо він надає комплексності та системності поглядів щодо розуміння сутності процесу комунікації.

Укладений Ф. Бацевичем «Словник термінів міжкультурної комунікації» надає 13 термінів із стрижневим терміном *комунікація*: *комунікація багатомовна, комунікація міжмовна, комунікація одномовна, комунікація вербальна/ комунікація невербальна, комунікація контркультурна, комунікація транскультурна, комунікація інтеркультурна, комунікація міжкультурна, комунікація міжсоціумна міжкультурна, комунікація міжсоціумна монокультурна, комунікація моносоціумна міжкультурна, комунікація моносоціумна монокультурна.* Надані системні терміни вживаються у відповідній літературі в таких напрямах досліджень: мовна комунікація, культурна комунікація, соціум та комунікація. Наголошуємо також на надзвичайно хитких межах напрямів гуманітарних досліджень, говорячи, наприклад, про їх багатоаспектність та взаємозв'язок у процесі міжкультурної комунікації. Не залишається поза нашою увагою надзвичайно динамічний завдяки новітнім теоретичним та практичним науковим опрацюванням запропонований термінологічний реєстр цього словника із похідним словом *комунікативний*: *комунікативна національна поведінка, вербальна/невербальна комунікативна поведінка, комунікативна культура етносу* тощо.

Останнім часом надзвичайно активно розвивається окремий розділ комунікативної лінгвістики *«міжкультурна комунікація»*. Виокремилася та активно досліджується як науковий напрямок теорія міжкультурної комунікації. У багатьох наукових розвідках презентовано дефініції терміна *міжкультурна комунікація.* Найбільш синкретичним, на нашу думку, є визначення Ф. Бацевича. Так, у передмові до згаданого вище укладеного ним словника, яка має назву «Теорія міжкультурної комунікації: сутність, презентативна одиниця, специфіка термінології», науковець так тлумачить термін *міжкультурна комунікація: «Міжкультурна комунікація – процес спілкування (вербального/ невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчувають лінгвокультурну "чужинність" партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну*

компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [3: 5]. У наведеному визначенні, на наш погляд, слід звернути увагу на чітко сформульовані основні поняттєві складники цього терміна, а саме: 1. вербальність або невербальність спілкування; 2.спілкування різними етнічними мовами, спостережено відчутну лінгвокультурну та комунікативну відмінності. Не менш важливим уважаємо в цій дефініції визначення причини комунікативних ускладнень або непорозумінь. Повсякчас треба брати до уваги, що стратегія та тактика поведінки іноземних учасників спілкування визначається певними культурно-естетичними смислами міжмовної та міжсоціумної комунікації.

Терміни *«міжкультурна комунікація» та «вербальна й невербальна комунікація»* не можна відокремлювати: вербальна та невербальна комунікація – це обов'язкові складники міжкультурної комунікації.

Що ж до термінів *«вербальний та невербальний етикет»*, то їхній обсяг поняття значно вужчий, ніж термінологічної номінації *«вербальна та невербальна комунікація»*.

Виклад основного матеріалу. Розуміння вищезгаданих ключових термінів, безсумнівно, стає теоретичною основою для розв'язання практичних проблем організації навчання міжкультурного спілкування.

У процесі міжкультурної комунікації проблеми не тільки залишаються, але й повсякчас постають усе нові й нові. Конкретні невирішені актуальні питання, на наш погляд, зумовлені багатьма чинниками: постійними змінами в національній та міжкультурній комунікації, що спричинені стрімким розвитком сучасного суспільства, взаємодією протилежних тенденцій до глобалізації та намаганням зберегти й збагатити суто національні культурні особливості. Окрім того, низька обізнаність учасників комунікації з українською та арабською культурами зумовлює невиправдані подібності або розбіжності під час вербального та невербального спілкування. Не варто ігнорувати також національної специфіки конкретних етносів, що постають через незнання історичних та сучасних особливостей мовного та немовного спілкування, які призводять до помилок та хибних дій. Упередження та стереотипи в міжкультурній комунікації стають причиною надзвичайної

стурбованості та напруги при спілкуванні. Серед наведених вище явищ очевидні не тільки лінгвістичні, а й психологічні, і соціальні фактори, що обов'язково слід брати до уваги під час організації «спілкування» різних культур. Необхідно також постійно враховувати тенденції міжнародних інтеграційних процесів та неодмінно мати повагу до прав окремої особистості – носія певної національної картини світу.

Для культури Ближнього Сходу притаманні суттєві особливості у порівнянні з українською культурою. Відтерміновування та запізнення сприймаються арабською аудиторією абсолютно спокійно, що не є прийнятним для традиційної української комунікативної поведінки. Пояснення такої поведінки можна знайти в арабській мові, зокрема, у багатьох прислів'ях, присвячених терпінню та розсудливості (наприклад, *«Терпіння зберігає те, що маєш»*, *«Терпінням можна зруйнувати гори»*, *«Терпіння – ключ до радості»*. Відоме арабське прислів'я пояснює причину такої неспішності: *«Коли Аллах робив час, він зробив достатньо»*.

Інколи для українців видається дивною поведінка арабів, коли вони після жвавої розмови раптово замовкають. У такій мовленнєвій ситуації в українській аудиторії можуть виникати непорозуміння. Проте зазначена комунікативна поведінка є цілком зрозумілою для арабської спільноти. Раптові паузи надають можливість арабам спокійно обміркувати свою подальшу поведінку. Для того, щоб подумати, араб припиняє говорити, так би мовити «залишається наодинці із самим собою», тому, на підтвердження викладеного вище, варто зазначити, що в арабській мові немає слів «самота», «самітність», «усамітнення».

Підвищити якість міжкультурної комунікації – означає поліпшити міжкультурну компетенцію завдяки системному аналізові причин невдач, спричинених відмінностями комунікативної поведінки представників різних культур та різних мов, проводячи різноманітні тематичні навчальні тренінги міжкультурної комунікації (відповідно до навчальної категорії арабських слухачів), знаходячи типові та індивідуальні особливості національного стилю комунікації.

На заняттях з української мови як іноземної на початковому і на основному етапах навчання іноземних студентів та аспірантів необхідна послідовна та системна робота із соціокультурними текстами і відповідними тематичними діалогічними єдностями

з метою формування навичок монологічного та діалогічного мовлення, навичок аудіювання, враховуючи найрізноманітніші ситуації спілкування. Наскрізними темами для усіх категорій іноземних слухачів у міжкультурному спілкуванні різного рівня володіння мовою стають, наприклад, такі: «Міста України/ Міста моєї країни», «Вчені України/ Вчені моєї країни», «Свята України/ Свята моєї країни», «Традиції України/ Традиції моєї країни», «Наукові досягнення України/ Наукові досягнення моєї країни» тощо. Мовленнєві міжкультурні навички та вміння відпрацьовуються завдяки продуманій системі творчих індивідуальних, парних та групових завдань із урахуванням як української, так і національної комунікативної поведінки студентів. Міжкультурне ділове спілкування, безумовно, потребує особливої постійної уваги до вивчення на практичних заняттях та поступового свідомого використання мовних етикетних формул (із розмежуванням української та арабської специфіки), знання основних загальних правил наукового етикету (мовленнєвий етикет під час захисту дипломних та дисертаційних робіт, виступів на конференціях із науковими доповідями та повідомленнями, активної участі у наукових дискусіях тощо), влучного використання засобів вербального та невербального спілкування.

Зазначені сформовані навички сприятимуть виробленню стратегії спілкування, що враховує таку значущу ознаку комунікації як міжособистісність і діалог культур. Динамічні культурно-специфічні смисли, які постійно співвідносять власну та чужу культуру, рідну та нерідну мову, всотують нове та аналізують старе, визначають позитивний або негативний міжособистісний характер спілкування учасників міжкультурної комунікації.

Висновки дослідження. Підсумовуючи зауважимо, що особливості міжкультурної комунікації необхідно системно досліджувати на теоретичному та практичному рівнях із урахуванням змін сучасного світу та відмінностей комунікативної поведінки представників різних і різних мов. Наразі виникає нагальна потреба – опрацювання спеціальних навчальних видань, спрямованих на системну практичну роботу саме з арабською студентською аудиторією.

Напрями подальших досліджень. Систематизуючи практичний та теоретичний матеріал із теорії та методики міжкультурного спілкування, ставимо за мету розроблення науково-

методичних засад навчального посібника для аспірантів, які мають засвоїти навички та вміння міжкультурного спілкування, зокрема у навчально-професійній сфері комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С.Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С.Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
3. Бацевич Ф.С. Теорія міжкультурної комунікації: сутність, презентативна одиниця, специфіка термінології / Ф.С.Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – С. 3–7.
4. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Прогресс, 1990. – 146 с.
5. Галашова О.Г. Формування навичок міжкультурної ділової комунікації в сфері менеджменту / О.Г. Галашова // Національний університет «Острозька академія». Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог, 2013. – № 33. – С. 264–267.
6. Гумбольдт В. О развитии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. / В. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.
7. Козак А. Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур / А. Козак // Наукові записки. Серія: філологічні науки. – 2013. – Вип.118. – С. 106 – 110.
8. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація / В.М. Манакін. – К. : ЦУЛ, 2012. – 288 с.
9. Онуфриєнко Г. Термін «комунікація» в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті / Г. Онуфриєнко, А. Черневич // Вісник Національного університету Львівська політехніка «Проблеми української термінології». – 2010. – № 675. – С. 154–160.
10. Словник української мови [в 11-ти томах] / під ред. Білодід І.К. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 4. – 660 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 240 с.
12. Щерба О.В. Мова та міжкультурна комунікація / О.В. Щерба, В.Ю. Желіско // Наукові записки. Серія: Філологічна. – 2012. – Вип. 23. – С. 207 – 211.

REFERENCES

Batsevych, F.S. (2007). *Slovnyk terminiv mizhkul'turnoyi komunikatsiyi [Dictionary of intercultural communication terms].* Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

Batsevych, F.S. (2007). *Teoriya mizhkul'turnoyi komunikatsiyi: sutnist', prezentatyvna odynytsya, spetsyfika terminolohiyi [The theory of intercultural communications: essence, presentational unit, specificity of terminology]*. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

Batsevych, F.S. (2009). *Osnovy komunikatyvnoyi linhvistyky: pidruchnyk [Bases of communicative linguistics: textbook]*. Kyiv: VTs "Akademiya" [in Ukrainian].

Bilodid, I. (Ed.) (1973). *Slovnuk ukrayins'koyi movy [Dictionary of the Ukrainian language].* Vol. 4. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Gumboldt, V. (1984). *O razvitii stroenija chelovecheskih jazykov i ego vlijanii na duhovnoe razvitie chelovechestva [About the development of a human languages structure and its influence on the spiritual development of mankind*]. Moscow: Progress [in Russian].

Halashova, O.H. (2013). Formuvannya navychok mizhkul'turnoyi dilovoyi komunikatsiyi v sferi menedzhmentu [Formation of skills of intercultural business communication in a management sphere]. *Naukovi zapysky [Scientific notes]*. Ostroh: Ostroz'ka akademiya, 33, pp. 264-267 [in Ukrainian].

Kozak, A. (2013). Mizkul'turna komunikatsiya v konteksti dialohu kul'tur [Intercultural communication in the context of the dialogue of cultures]. *Naukovi zapysky [Scientific notes]*, 118, pp. 106-110 [in Ukrainian].

Manakin, V.M. (2012) *Mova i mizkul'turna komunikatsiya [Language and intercultural communication].* Kyiv: TsUL [in Ukrainian].

Onufrienko, H. and Chernevych, A. (2010). Termin "komunikatsiya» v vymiri y linhvistychnomu konteksti [The term "communication" in conceptual measurement and linguistic context]. *Visnik natsional'noho universytetu "L'vivs'ka politekhnika" "Problemu ukrayins'koyi terminolohiyi" [The bulletin of national university "Problems of the Ukrainian terminology"].* L'viv, 675, pp. 154-160 [in Ukrainian].

Sherba, O.V. and Zhelisko, V.Ju. (2012). Mova ta mizkul'turna komunikatsiya [Language and intercultural communication]. *Naukovi zapysky [Scientific notes]*, 23, pp. 207-211 [in Ukrainian].

Ter-Minasova S.G. (2008). *Vojna i mir jazykov i kul'tur [War and peace of languages and cultures]. Moscow: Slovo [in Russian].*

Vereshhagin, E.M. and Kostomarov, V.G. (1990). *Jazyk i kul'tura [Language and culture].* Moscow: Progress [in Russian].

УДК 811.161.2”243:378.147.091.33:004
http://orcid.org/000-0002-4349-9652
http://orcid.org/0000-0002-2174-6771

ВЕБ-КВЕСТ МЕТОДИКА ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ТА КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Кушнір І.М., канд. пед. наук, Гіль С.І. (Харків)

У статті звернено увагу на значущість підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів під час навчання української мови як іноземної. Авторами виокремлено різновиди самостійної роботи, актуальні для експрес-курсу з української мови для іноземних студентів-філологів. Розглядаються можливості застосування веб-квест методики для ефективної організації самостійної роботи означеного контингенту студентів та контролю їхніх навчальних досягнень, наведено приклад реалізації цієї методики через соцмережі або платформи дистанційного навчання.

Ключові слова: веб-квест методика, самостійна робота, українська мова як іноземна.

Кушнир И.Н., Гиль С.И. Веб-квест методика как средство организации самостоятельной работы и контроля учебных достижений студентов по украинскому языку как иностранному. В статье обращается внимание на необходимость повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов в обучении украинскому языку как иностранному. Авторами выделены разновидности самостоятельной работы, актуальные для экспресс-курса по украинскому языку для иностранных студентов-филологов. Рассматриваются возможности применения веб-квест методики для эффективной организации самостоятельной работы указанного контингента студентов и контроля их учебных достижений, приведён пример реализации этой методики через соцсети или платформы дистанционного обучения.

Ключевые слова: веб-квест методика, самостоятельная работа, украинский язык как иностранный.

© Кушнір І.М., Гіль С.І., 2016

Kushnir I.M., Gil S.I. Web-quest language teaching methods as means of independent work organization and control of students' educational achievements on the Ukrainian language as foreign one. The article focuses on the necessity of increasing the efficiency of the students' independent work organization in teaching Ukrainian as a foreign language. The creation of continuous process of training Ukrainian as a foreign language not only in the limited time of studies, but also outside the audience is very important problem. To solve the specified issue, it is necessary to expand didactic space and time, to remove the process of foreign language learning out of the narrow limits of studies to the sphere of students' independent work to organize and operate their educational activity outside the university schedule.

The varieties of independent work, which were expired for the Ukrainian express-course for foreign students-philologists, were distinguished by the authors. They assume that doing exercises in an independent way according to the model and changes of structural and independent work is the most effective way for the initial level of proficiency.

Authors consider the possibilities of using web-quest language teaching methods for the effective foreign students-philologists' independent work organization and controlling their educational achievements. Web-quest methods are based on using information and communication technologies, Internet resources. The mechanism of intensifying foreign students' communicative competence formation on the basis of web-quest technology consists of creating microsocial academic network within a group task. The main advantage of these technologies is the possibility of controlling a remote educational process by providing the educational means which are necessary for foreign students, motivating self-training, stimulating continuous cross-cultural communication. The stage of the public presentation of the performed tasks allows using Web-quest technologies as means of foreign students-philologists' educational achievements assessment in their independent work.

To sum up, the author provides the example of using the above-mentioned language teaching methods in social networks or on distance learning platforms.

Key words: independent work, Ukrainian as a foreign language, web-quest language teaching methods.

Постановка проблеми. У розподілі навчального часу з дисципліни українська мова як іноземна на сучасному етапі спостерігається тенденція до збільшення кількості годин самостійної роботи студентів. Наприклад, у навчальних планах факультету іноземних мов ХНУ імені В.Н. Каразіна знаходимо такий розподіл навчальних годин: курс «Сучасна українська мова» – 32 години практичних занять на семестр і 58 годин самостійної роботи; курс

«Українська мова за професійним спрямуванням» – 80 годин практичних занять на три семестри і 130 годин самостійної роботи.

Головна проблема полягає в тому, щоб організувати безперервний процес вивчення української мови іноземними студентами в обмежені за часом проміжки занять та у позааудиторний час. Для вирішення означеної проблеми необхідно розширити дидактичний простір і час, вивести процес вивчення іноземної мови за вузькі межі навчальних занять у сферу самостійної роботи студентів із тим, щоб організувати і керувати їхньою навчальною діяльністю за межами вузівського розкладу [1]. У зв'язку із цим доцільним є пошук ефективних засобів організації та контролю самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови, серед яких найбільш ефективною вважають веб-квест технологію (О.В. Волкова, Г.А. Воробйов, Л.Г. Жук, П.В. Сисоєв).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше веб-квест технологію було розроблено в 90-ті роки XX століття з метою контролю отриманих знань, умінь та навичок студентів, який відповідав би актуальним вимогам та особливостям освітнього середовища. Як зазначають дослідники [1; 7], першими розробниками веб-квест методик були Сан Дієго, Берні Джодж, Том Марч. На сучасному етапі під веб-квест технологією розуміється система проблемних завдань з елементами рольової гри, для виконання яких необхідним є використання Інтернет-ресурсів [1: 5]. Із використанням веб-квест технологій викладач отримує дієвий спосіб формування мотивації навчання, творчого осмислення матеріалу, ретельного закріплення знань і їх ефективного контролю [2].

Науковцями було описано застосування веб-квест технології у навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей (М.В. Андрєєва, Н.Ю. Гончарова, Г.Н. Москалевич, П.В. Сисоєв), у навчанні російської мови як іноземної (О.І. Багузіна, О.В. Толмачова), у навчанні української мови та літератури у форматі шкільного курсу (Л.Г. Гарбовська, І.Л. Рожок, Н.В. Сукач, С.С. Степаницька). Зазначимо: розробки квест-методики навчання української мови як іноземної нами не було виявлено, що підтверджує **актуальність** даної статті.

У результаті огляду методичної літератури ми дійшли висновку, що на сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов

веб-квест технології використовуються для вирішення таких завдань: 1) організації роботи у форматі практичного заняття з мови (створення системи проблемно-пошукових завдань з елементами рольової гри з метою максимального наближення до умов реальної комунікації); 2) організації самостійної роботи студентів (проблемне завдання, для виконання якого використовуються Інтернет-ресурси); 3) організації контролю навчальних досягнень студентів (на етапі презентації виконаних завдань у вигляді підготовленого монологічного висловлювання про результати виконаної роботи або діалогів-інсценувань певних мовленнєвих ситуацій, можливо, із використанням наочності, електронних презентацій, відеозаписів тощо).

Метою нашої статті є розкриття значення веб-квест технології для організації самостійної роботи та контролю навчальних досягнень іноземних студентів-філологів під час вивчення української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. З огляду на те, що для самостійної роботи іноземних студентів-філологів у курсі «Сучасна українська мова» заплановано більшу кількість годин порівняно з обсягом часу для аудиторних занять, необхідно організувати керування самостійним засвоєнням української мови як іноземної.

Самостійна робота студентів, за визначенням О.В. Костенко, – спланована, організаційно та методично спрямована пізнавальна діяльність, яка здійснюється під керівництвом та контролем викладача [4]. Діяльність викладача в організації самостійної роботи студентів має включати такі напрямки: розробку системи нових завдань із предмета різних рівнів складності; надання викладачем консультативної допомоги залежно від індивідуальних особливостей студентів і рівня складності індивідуального завдання; регулювання частоти контролю залежно від продуктивності виконання самостійної роботи [4: 53]. Отже, викладач української мови як іноземної має розробити систему завдань для самостійної роботи студентів, а також створити ефективні форми її контролю.

Виокремлюють такі різновиди самостійної роботи студентів під час вивчення іноземних мов (М.В. Брода, Н.С. Молчанова, А.В. Котова): 1) самостійна робота за зразком (пошук відповідних граматичних конструкцій у тексті, складання речень за аналогією тощо); 2) конструктивно-варіативна самостійна робота (наприклад,

використання нового граматичного або лексичного матеріалу в усному мовленні після його опрацювання з викладачем на практичних заняттях); 3) евристична самостійна робота (організація пошукової діяльності студентів за певною темою засобами іноземної мови із самостійним розробленням та реалізацією плану роботи); 4) дослідницька самостійна робота (використовується під час підготовки до студентських наукових конференцій, засобами мови, що вивчається) [5].

Слід зазначити, що для курсу сучасної української мови для іноземних студентів-філологів, який є експрес-курсом (за термінологією І.А. Кожушко [3]) для початківців, доцільною є організація самостійної роботи за зразком та конструктивно-варіативної самостійної роботи, оскільки інші види самостійної роботи можливо реалізувати на більш високих рівнях володіння іноземною мовою, ніж елементарний. Також уважаємо, що більш ефективною буде така організація самостійної роботи іноземних студентів, яка забезпечить стійку мотивацію їхньої діяльності та постійний зв'язок із викладачем поза межами аудиторних занять, що викликає необхідність використання веб-квест методики (яку в педагогіці також називають «веб-квест технологією»).

Веб-квест технологія ґрунтується на використанні інформаційно-комунікативних технологій, мережевих ресурсів Інтернету [6]. Головна перевага цих технологій полягає в тому, що вони дозволяють дистанційно керувати навчальним процесом, забезпечуючи іноземного студента необхідним навчальним інструментарієм, інформацією і настановами, стимулюючи його високу особистісну активність у самонавчанні та міжкультурній комунікації, що вдосконалює його комунікативну компетентність [7].

Педагогічний механізм активізації іншомовної комунікативної компетентності студентів на базі веб-квест технології полягає у створенні мікросоціальної навчальної мережі в межах виконання групового квесту [7], наприклад, у чаті для обговорення викладачем і студентами організаційних питань, у соцмережах. Через ці мережі відбувається виконання комплексу завдань, спрямованих на формування комунікативної компетентності студентів-іноземців: 1) мовні, трансформаційні, підстановлювальні, питально-відповідні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи (за класифікацією

Ю.І. Пасова); 2) персоніфіковані рольові ігри; 3) проблемні завдання.

Використання веб-квест методики в організації самостійної роботи іноземних студентів-філологів під час вивчення української мови дозволяє формувати уміння з усіх видів мовленнєвої діяльності завдяки використанню мультимедійних Інтернет-ресурсів.

Так, в організації самостійної роботи іноземних студентів-філологів можна використовувати можливості соцмереж, як було зазначено вище, або платформи для дистанційного навчання студентів. Створення постійного комунікативного процесу з елементами співпраці значно підвищить мотивацію виконання завдань для самостійної роботи. Таким чином, забезпечується особистісне включення студентів у безперервну інформаційно-мовленнєву діяльність в інтерактивному режимі виконання завдань, їх публічної презентації та оцінки.

Етап публічної презентації та оцінки дозволяє використовувати веб-квест методику в якості засобу оцінки навчальних досягнень іноземних студентів-філологів після виконання самостійної роботи (приклад наведено в подальшому викладі).

Науковцями було з'ясовано, що веб-квест методика, розміщена у соцмережах або на платформі дистанційного навчання має містити такі основні елементи [2]: 1) вступ, у якому обов'язково вказуються терміни проведення роботи і надається перелік завдань; 2) посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для веб-квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів; 3) висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконаних завдань або їх презентації, будь-яких інших проектів.

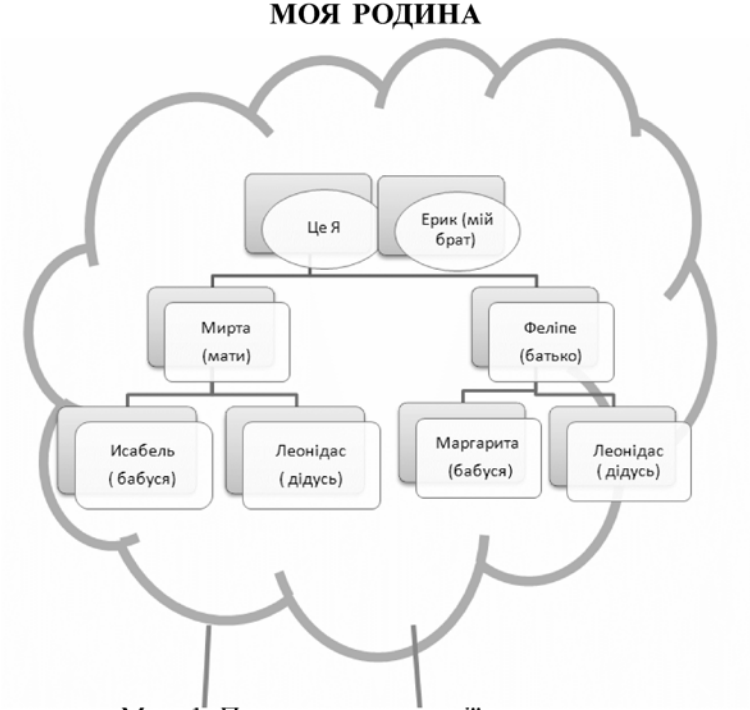
Наведемо приклад реалізації перелічених елементів веб-квест методики в організації самостійної роботи іноземних студентів-філологів та її контролю з розмовної теми «*Моя родина*».

Для засвоєння зазначеної розмовної теми необхідне вивчення на практичному занятті граматичної теми «Рід і число іменника» та опанування активної лексики (*дідусь, бабуся, батько, мати, онук, онука* і т.д.; *інженер, викладач, вчителька, співачка* і т.п.; *учень, студент*) з названої розмовної теми, після чого іноземні студенти отримують такі завдання для самостійної роботи:

1) робота за зразком: у чаті групи викладачем розміщується посилання на електронний підручник і перелік завдань, спрямованих на автоматизацію навичок уживання вивчених граматичних форм із використанням активної лексики розмовної теми;

2) конструктивно-варіативна самостійна робота: зв'язатися через соцмережі з українськими одногрупниками та розпитати в них про їхні родини, обговорити у груповому чаті, з елементами міні-змагання, які українські родини є найцікавішими за сферою професійної діяльності їхніх членів (такі завдання дозволяють сформувати та вдосконалити мовленнєві вміння завдяки переносу навичок у нові мовленнєві ситуації);

3) етап контролю: презентація власного генеалогічного дерева, на прикладі, поданому викладачем через посилання на певні джерела (у вигляді схеми, як на мал. 1, а також підготовлене монологічне висловлювання про власну родину).



Мал. 1. Приклад презентації студентами власного генеалогічного дерева у соцмережах

Висновок. З усього наведеного вище можна зробити висновок, що у викладанні української мови як іноземної в умовах зменшення кількості аудиторних навчальних годин важливе місце посідає підвищення ефективності організації самостійної роботи та контролю навчальних досягнень студентів. Для вирішення означеної проблеми доцільним є використання веб-квест методики, яка дозволяє: по-перше, організувати безперервний навчальний процес поза межами практичного заняття з мови завдяки використанню Інтерент-ресурсів; по-друге, створити стійку мотивацію виконання самостійної роботи шляхом організації віртуального комунікативного простору; по-третє, формувати й удосконалювати комунікативну компетентність студентів за рахунок постійного виконання комунікативних завдань відповідно до актуального рівня вивчення мови.

Перспективою подальших досліджень може стати розробка принципів створення навчального дистанційного веб-квест комплексу з української мови як іноземної, який сприятиме задоволенню комунікативних потреб іноземних студентів-філологів у позааудиторний час та забезпечуватиме самостійну роботу студентів усіма необхідними навчальними матеріалами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности [Электронный ресурс] : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.И. Багузина. – М., 2011. – 238 с. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/veb-kvest-tekhnologiya-kak-didakticheskoe-sredstvo-formirovaniya-inoyazychnoi-kommunikativno
2. Гарбовська Л.Г. Авторський посібник «Веб-квест на уроках української мови та літератури як засіб активізації навчальної діяльності учнів» [Електронний ресурс] / [Л.Г. Гарбовська, І.Л. Рожок, Н.В. Сукач, С.С. Степаницька]. – 2015. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/45861/
3. Кожушко І.А. Інноваційні підходи та методи викладання експрес-курсу української мови як іноземної / І.А. Кожушко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. – Вип. 27. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2015. – С. 42–51.
4. Костенко О.В. Самостійна робота студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання та її інформаційно-методичне забезпечення

при вивченні іноземної мови / О.В. Костенко // Вісник Запоріз. нац. ун-ту (Сер. Пед. науки). – 2014. – № 2(23). – С. 52–61.
5. Котова А.В. Основні види самостійної роботи студентів немовних факультетів / А.В. Котова, Н.М. Савченко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр. – Вип. 27. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2015. – С. 51–58.
6. Сысоев П.В. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Режим доступа : http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf
7. Толмачева Е.В. Инновационное обучение РКИ (сфера «строительный менеджмент») на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Е.В. Толмачева. – М., 2015. – 321 с. – Режим доступа : http://search.rsl.ru/ru/record/01005569332

REFERENCES

Baghuzyna, E.Y. (2011). Veb-kvest tekhnologhija kak didakticheskoje sredstvo formirovanyja inojazychnoj kommunikativnoj kompetentnosty [The Web-Quest technology as a didactic way of formation of foreign language communicative competence]. *Candidate's thesis.* Available at: http://www.dissercat.com/content/veb-kvest-tekhnologiya-kak-didakticheskoe-sredstvo-formirovaniya-inoyazychnoi-kommunikativno [in Russian].

Gharbovska, L.Gh. and Rozhok, I.L. et al. (2015). *Avtorskyj posibnyk «Veb-kvest na urokakh ukrajinsjkoji movy ta literatury jak zasib aktyvizaciji navchaljnoji dijaljnosti uchniv» [Author's guide «Web-Quest on the lessons of Ukrainian language and literature as a means to enhance the training of students].* Available at: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/45861/ [in Ukrainian].

Kostenko, O.V. (2014). Samostijna robota studentiv v umovakh osobystisno-orijentovanogho navchannja ta jiji informacijno-metodychne zabezpechennja pry vyvchenni inozemnoji movy [Independent work of students in student-centered learning and its informational and methodological support during learning a foreign language]. *Visnyk Zaporiz. nac. un-tu (Ser. Ped. nauky) [Journal of Zaporizhzhya National University (Teaching Science Series)]*, 2(23), pp. 52-61 [in Ukrainian].

Kotova, A.V. and Savchenko, N.M. (2015). Osnovni vydy samostijnoji roboty studentiv nemovnykh fakuljtetiv [The main types of independent work of students of non-linguistic faculties]. Zbirnyk naukovykh pracj. *Vykladannja*

mov u vyshhykh navchaljnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky [Collected Works. The Teaching of Languages in Higher Educational Institutions Today. Intersubject Ties. Scientific Research. Experience. Search], 27, pp. 51-58 [in Ukrainian].

Kozhushko, I.A. (2015). Innovacijni pidkhody ta metody vykladannja ekspres-kursu ukrajinsjkoji movy jak inozemnoji [Innovative approaches and teaching methods in Express-course of Ukrainian language]. *Zbirnyk naukovykh pracj. Vykladannja mov u vyshhykh navchaljnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky [Collected Works. The Teaching of Languages in Higher Educational Institutions Today. Intersubject Ties. Scientific Research. Experience. Search.],* 27, pp. 42-51 [in Ukrainian].

Sysoev, P.V. and Evstyghneev, M.N. *Razvitiye informacionnoj kompetencii specialistov v oblasti obuchenija inostrannomu jazyku [Development of information competence of specialists in the field of foreign language teaching].* Available at: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf [in Russian].

Tolmacheva, E.V. (2015). Innovacyonnoe obuchenye RKI (sfera «stroiteljnyj menedzhment») na osnove informacyonno-kommunikatyvnoj veb-kvest tekhnologhii [Innovative training of russian as a foreign language (sphere «building management») on the basis of information and communication technology Web-Quest]. *Candidate's thesis.* Available at: http://search.rsl.ru/ru/record/01005569332 [in Russian].

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33 – 028.17
http://orcid.org/0000-0003-0625-6034

WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES WHILE LEARNING PHRASEOLOGICAL UNITS IN MULTINATIONAL GROUPS OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

Misenyova V., PhD in Philology (Kharkiv)

The article deals with the description and systematization of the difficulties while learning phraseology in multinational groups of students-philologists. The author considers the comparative analysis as one of the leading directions in learning phraseology which is a linguistic basis of the language teaching methods in training foreign phraseology and allows not only to predict the interference of a great number of phraseological units, but also to interpret language material in a methodical way proceeding from specific goals and problems of training the target language. Comparison of Russian and Ukrainian phraseological units and the student's native language has allowed the author to allocate several groups of phraseological units with different degree of similarity: from full coincidence of semantics, stylistic colouring and initial image (an internal form) to phraseological units with no direct equivalents in other languages.

Relying on observations of Russian and Ukrainian linguists and methodologists and also on the author's experience of teaching foreign students-philologists, it should be noted that the difficulties in learning phraseology in foreign audience are caused by the fact that the European and Eastern language systems have distinctions at all levels: phonetic, lexical, grammatical, and also in the field of graphics. From the point of view of national consciousness typical difficulties are shown, first of all, in case of perception of verbal images of Russian and Ukrainian phraseological units. For example, for foreign students there are absolutely alien images if they don't know that these images are connected with the Russian and Ukrainian folklore. Lexical difficulties are found in perception of semantic meanings of the words with no direct equivalents in other languages.

Comparison of phraseological units gets a special practical sense in the linguocultural aspect which promotes not only the expansion of the students' background and the formation of their linguocultural competence, but also allows to warn the specific mistakes caused by the interference and to eliminate the influence of the students' native language and culture.

Key words: comparative analysis, foreign students-philologists, national and cultural component, phraseological units with no direct equivalents, semantization.

© Misenyova V., 2016

Місеньова В.В. Шляхи подолання труднощів вивчення фразеологічних одиниць у багатонаціональних групах студентів-філологів. У статті описуються і систематизуються труднощі, що виникають при вивченні фразеології у багатонаціональній аудиторії. Автор статті розглядає порівняльний аналіз як один із провідних напрямків вивчення фразеології, який є основою методики навчання іншомовної фразеології і дозволяє не тільки прогнозувати інтерференцію великої кількості фразеологізмів, а й методично інтерпретувати мовний матеріал, виходячи з конкретних цілей і завдань навчання мови. Зіставлення фразеологічних одиниць російської, української та рідної мови студента дозволило автору виділити кілька груп фразеологізмів, що розрізняються різним ступенем схожості: від повного збігу семантики, стилістичного забарвлення і вихідного образу (внутрішньої форми) до абсолютної безеквівалентності фразеологічних одиниць.

Ключові слова: безеквівалентні фразеологічні одиниці, зіставний аналіз, іноземні студенти-філологи, національно-культурний компонент, семантизація.

Мисенёва В.В. Пути преодоления трудностей изучения фразеологических единиц в многонациональных группах студентов-филологов. В статье описываются и систематизируются трудности, возникающие при изучении фразеологии в многонациональной аудитории. Автор статьи рассматривает сопоставительный анализ как одно из ведущих направлений изучения фразеологии, которое является основой методики обучения фразеологии и позволяет не только прогнозировать интерференцию множества фразеологизмов, но и методически интерпретировать языковой материал, исходя из конкретных целей и задач обучения изучаемого языка. Сопоставление фразеологических единиц русского, украинского и родного языка студента позволило автору выделить несколько групп фразеологизмов, различающихся разной степенью сходства: от полного совпадения семантики, стилистической окраски и исходного образа (внутренней формы) до абсолютной безэквивалентности фразеологических единиц.

Ключевые слова: безэквивалентные фразеологические единицы, иностранные студенты-филологи, национально-культурный компонент, семантизация, сравнительный анализ.

The topicality of the research. Phraseology, created as a linguistic discipline rather recently, now draws the increasing attention not only of linguists, but also experts in the field of teaching Ukrainian and Russian as foreign languages.

Phraseological units (PhU) are studied not only as proper linguistic phenomena, but also as a means of fixing experience and mentality of

ethnos, and as a means of providing extralinguistic information connected with the person and as one of the ways of the people's culture reflection. To master the foreign language, it is necessary to realize that the informant of the target language is the informant of foreign culture, and to communicate with him, it is necessary to learn his culture, as assimilation of the foreign language is, first of all, assimilation of a new culture. According to such approach language acts as its important component and a form of expression of a national view at the world [2; 3; 6; 12; 13; 14].

The degree of scientific research of the issue. In phraseological units national identity of the language receives the brightest and direct manifestation as they are correlated directly with extra language reality. Revealing of national and cultural specifics of the phraseological units' semantics of one language can be carried out only in comparison with the phraseological unit of the student's native language, and allocation of common features of two languages promotes fast understanding of the national and cultural component in semantics.

In modern practice of teaching Russian and Ukrainian to foreigners the problem of mastering phraseology was always and still remains rather difficult in the methodical relation, in spite of the fact that the considerable attention is paid to learning phraseology in multinational audience both in scientific-theoretical and practical-methodical aspects [5; 7; 8; 9; 15; 16; 17; 18]. Taking into consideration contemporary language teaching methods and pedagogical practice V. Vagner considers that the most important means of optimization of the educational process is nationally-oriented teaching/learning. It is the main methodical installation on the basis of which the principles of consciousness, systematicness, functionality, communicative orientation are implemented, adequate forms and methods of training are defined [2]. According to N. Chernova's point of view "influence of the student's native language system on the formation of a new language system takes place in mastering each linguistic phenomenon of any level and throughout learning the target language therefore nationally-oriented language teaching methods can be attached to all language levels and at all stages of teaching/learning" [16: 19].

The **purpose** of the given article is the description and systematization of the main difficulties while learning Ukrainian and Russian phraseological units in multinational groups of students-philologists.

The aim of the research led to the formulation and solution of the following **tasks**: 1) to reveal typical mistakes of using phraseological units when comparing Ukrainian/Russian and Eastern phraseological pictures of the world; 2) to expand the vocabulary fund of phraseological units (not only active, but also passive) in the foreign students' speech.

Ability to understand and to use phraseological units in speech in a correct way increases the general language culture, helps a free and figurative statement of a thought, improves the ways of translation and expands country-specific representations of foreign students. For the analysis of phraseological material in training foreign students-philologists the target language, various methods can be implemented: semantic interpretation, the linguistic-cultural comment and the comparative analysis of PhU used in the target language and the student's native language. Many linguists consider the comparative analysis as one of the leading directions of training phraseology. Comparative learning of phraseological units, being a linguistic basis of the language teaching methods of foreign phraseology, allows not only to predict the interference of a great number of PhU, but also to interpret language material in a methodical way, proceeding from specific goals and problems of the target language training.

Comparison of phraseological units of the target language and the student's native language has allowed the author to allocate several groups of PhU according to different degree of similarity: from full coincidence of semantics, stylistic colouring and initial image (an internal form) to phraseological units with no direct equivalents.

1. The first group of the compared phraseological units is formed by full equivalents. This group includes PhU, which despite some differences in component structure, has identical meaning, high degree of figurativeness, stylistic colouring and can be used in identical situations. Let's consider the way of representing in phraseology of different languages the situation in which a speaker points out the impossibility of making a certain action: *RUS. когда* ***рак*** *на горе свистнет*; *UKR. як на камені* ***пшениця*** *вродить*; *ENG. когда* ***свиньи*** *начнут летать (when pigs begin to fly)*; *CHN. в год* ***обезьяны*** *и в месяц* ***лошади***; *ARB. когда* ***осёл*** *поднимется на гору*.

Phraseological units of this group offer no special difficulties in semantization them when training Russian/Ukrainian as a foreign language. Such PhU have an identical invariant of sense and an identical internal

form, but sometimes tiny nuances of sense can be behind the absolute identity. Bilingual dictionaries provide phraseological units which can, at first sight, be carried to absolute equivalents, and only careful analysis allows noticing insignificant differences which interpretation can have unexpected and important consequences, from the point of view of understanding national mentality.

2. Partial equivalents are referred to the second group of the compared phraseological units. It is possible to find phraseological units which make identical meaning in the target language and the student's native language, but differ in various degree of figurativeness or stylistic colouring that points to the distinction of two cultures. Usually such phraseological units have identical meaning, but differ in the structure of lexical components and, therefore, an internal form. For example, in Russian and Ukrainian there is PhU *белая ворона (укр. біла ворона)* (about the person who differs from other people in the behavior, appearance). In the Russian and Ukrainian pictures of the world it can be used both in positive and negative meanings. In the Chinese picture of the world there is PhU *журавль среди кур* (*he li ji qun*) with a similar meaning, but different stylistic colouring as this unit is used only in a positive meaning. The Turkmen have the same PhU with a positive value only – *белый цыплёнок*.

Different degree of figurativeness can become the reason of difference in several phraseological pictures of the world: *CHN. цзян тайгун дяо юй, юаньчжэ шангоу (старец Цзян ловит рыбу – сидит и ждёт, когда она сядет на крючок) – RUS. ждать у моря погоды (UKR. виглядати над морем погоди)*. The image which is the foundation of the Chinese PhU is much brighter as this set phrase is tied to a legend according to which Jiang – a legendary wise man and a righteous person was a big fan of fishing and devoted to this hobby much time. At the same time fish, as if paying a tribute of his wisdom, went to him even on an empty hook. Different degree of figurativeness is caused by the fact that Eastern idioms gravitate to a sublime style, to poetry that quite corresponds to the status of moral and valuable estimates of life situations and certain behavior models of the person in them. The stylistics of the Russian and Ukrainian idioms of valuable sense is obviously lowered, many of them are noted by irony or a frank sneer, abound colloquial (sometimes abusive) vocabulary. For example: *драть как Сидорову козу* means to flog

strongly, cruelly and ruthlessly, beat somebody. Figurativeness of comparison is based on figurative senses of words Sidor (this name was often connected with the idea of an angry or quarrelsome person) and a goat (an animal with a mean character according to national representations).

Such phraseological units can be translated with difficulties as different figurativeness disturbs understanding of the meaning and when translating they are filled with other images.

3. Phraseological units which have no equivalents in other languages can be referred to the third group. In Russian and Ukrainian languages as well as in any others, there is a large number of phraseological units which have no compliances at the level of sense in other languages. Such phraseological units often remain beyond the scope of bilingual phraseological dictionaries. For this reason they have nothing to give as compliances, we can only translate them and explain their meaning. For example, in the Chinese language there are no equivalents for the Ukrainian and Russian phraseological units containing national-specific vocabulary (archaisms, toponyms, anthroponyms, etc.) in the structure: *RUS. коломенская верста, кладезь премудрости, кисейная барышня, дядя Стёпа, мальчик с пальчик*, etc.; *UKR. чугуївська верста, пупа надривати, гав ловити, підносити гарбуза, як у віночку, аж гай гуде, нате й мій глек на капусту*, etc. Such phraseological units need to be translated word-by-word, trying to keep their language features, stylistic colouring. Phraseological units which metaphors are based on the usual words having compliances in the student's native language can be also untranslatable: *RUS. заживёт как на собаке, мурашки по спине бегают, летать в облаках; UKR. виносити сміття з хати, хоч шаром покати, зуб на зуб не попаде, як курка лапою.*

So, difficulties of learning phraseological units with no direct equivalents are in the fact that people living in different social, territorial, environment conditions, having different history, religion, customs, the principles of morals, psychology, etc. even the most everyday occurrences and objects often cause unequal associations from which phraseological metaphors appear. Despite the difficulties of translation and understanding of Ukrainian and Russian phraseological units, they need to be included in the process of language training. This is one of the best ways of making foreign students more active, imparting them love to the target language,

bringing up on the examples of Russian and Ukrainian proverbs and sayings.

According to O.A. Kornilov, at the description of any phraseological unit of a foreign language it would be better to reflect the following parameters: a) meaning and internal form (literal translation of the original); b) approximate (or full) semantic equivalent in the native language (with emphasis on semantic asymmetry if it exists); c) etymology of the equivalent (if it is traced) [5].

When training Russian and Ukrainian phraseological units the role of etymology is extremely important, though isn't identical in relation to the target language and the student's native language. In Eastern languages a phraseological expression often represents the compressed in several hieroglyphs reference to a parable, legend or a historical event. In Russian and Ukrainian languages the majority of etymological references opens an internal form of phraseological fusions. For this reason for the student, who is not implemented in the historical and cultural context of Russian and Ukrainian civilization, information about the origin of this or that expression is the condition of the correct understanding of a set phrase general sense.

Thus, learning of phraseological systems allows doing generalizations which are beyond linguistics and concern the features of national figurativeness of thinking, moral and valuable priorities existing in the culture of the target language. The popular wisdom, imprinted in phraseological units and beauty of images by means of which it is expressed, is a direct reflection of beauty and wisdom of people's collective language consciousness [5].

The experience of work in multinational groups demonstrates that foreign students-philologists quite often inadequately perceive and use Russian and Ukrainian phraseological units in their speech, because they poorly possess the extralinguistic information concentrated in PhU. Difficulties of extralinguistic nature are caused by the difficulties arising in case of understanding the information concluded in native speakers' speech, therefore work at national-specific phraseology is extremely important process that depends on the ways of presenting phraseological units to foreign students.

From the point of view of national consciousness typical difficulties are shown, first of all, at perception of verbal images of the Russian and Ukrainian texts. In language teaching methods there is a fair opinion that

the foreigner who has a language competence of the literary text completely understands only literal «grammatical» sense of the phrase while the language of art is a language of images, and images develop in reader's perception only when reading of the text goes beyond literalism [4]. For example, for foreign students there are absolutely alien images *(RUS. избушка на курьих ножках, за тридевять земель, кто в лес, кто по дрова, по щучьему велению, Демьянова уха, ворона в павлиньих перьях* и др.; *UKR. лис Микита, хатка на курячій ніжці, Баба-Яга кістяна нога, дід з кикоть, а борода з лікоть, тридесяте царство, інше государство, аж дух сперло)* if they don't know that these images are connected with the Russian and Ukrainian folklore.

Conclusion. Relying on observations of Russian and Ukrainian linguists and methodologists as well as on the experience of teaching foreign students-philologists, it should be noted that the difficulties in learning phraseology in foreign audience are caused by the fact that the European and Eastern language systems have distinctions at all levels: phonetic, lexical, grammatical, and also in the field of graphics. Lexical difficulties in respect of the content, first of all, are found in perception of semantic meanings of the words with no equivalents in other languages. As a part of phraseological units, national-specific and background words denoting names of objects and phenomena of national life we meet very often. Recognition and understanding of the mentioned lexical units at the perception of Russian and Ukrainian phraseological units by foreign students are provided with not only language knowledge, but also «background» knowledge of culture of the country of the target language.

Further study can focus on the issue of the linguodidactic analysis of the text of a manual as a means of teaching foreign students-philologists.

LITERATURE

1. Бирих А.К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998. – 448 с.
2. Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учеб. пособие / В.Н. Вагнер. – М. : Флинта, 2006. – 71 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – [Изд. 4, перераб. и дополн.]. – М. : Рус. язык, 1990. – 59 с.

4. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д.О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37–48.
5. Корнилов О.А. Жемчужины китайской фразеологии / О.А. Корнилов. – М. : ЧеРо, 2005. – 226 с.
6. Крюкова Г.А. К вопросу о формировании картины мира у иностранных студентов, изучающих русский язык / Г.А. Крюкова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 1. – С. 136–140.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
8. Поморцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных студентов к российской высшей школе: проблемы и пути осуществления / Н.В. Поморцева // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 88–90.
9. Прохоров Ю.А. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.А. Прохоров. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
10. Семёнова Н.А. Актуальность лингвометодических исследований фразеологии в работе с иностранными учащимися / Н.А. Семёнова // Молодой учёный. – 2014. – № 14. – С. 110–112.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
12. Солодуб Ю.П. Путешествие в мир фразеологии / Ю.П. Солодуб. – М. : Просвещение, 1981. – 64 с.
13. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения / И.А. Стернин. – [Изд. 2. испр.]. – Воронеж : Гарант, 2015. – 52 с.
14. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
15. Тер-Минасова С.Г. Язык и международная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 261 с.
16. Чернова Н.В. Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чернова Наталья Владимировна. – М., 2004. – 197 с.
17. Шаклеин В.М. Современные методики преподавания русского языка нерусским : учеб. пособие / В.М. Шаклеин, Н.В. Рыжова – М. : РУДН, 2008. – 258 с.
18. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.

REFERENCES

Birih, A.K., Mokienko, V.M. and Stepanova, L.I. (1998). *Slovar rysskoi frazeologii. Istoriko-etimologicheskii spravochnik [Dictionary of Russian phraseology. Historical and etymological reference book].* SPb.: Folio-Press [in Russian].

Chernova, N.V. (2004). Russkaya frazeologiya v praktike prepodavaniya russkogo yazyika kak inostrannogo filologam [Russian phraseology in the practice of teaching Russian for foreign students-philologists]. *Candidate's thesis.* M.: N.p. [in Russian].

Dobrovolskii, D.O. (1997). Nacionalno-kyltyrnaya specifika vo frazeologii [National and cultural specifics in phraseology]. *Voprosi yazikoznaniya [Issues of linguistics], 6,* pp. 37-48 [in Russian].

Kornilov, O.A. (2005). *Jemchyjini kitaiskoi frazeologii [Pearls of the Chinese phraseology].* M.: CheRo [in Russian].

Krukova, G.A. (2005). K voprosy o formirovanii kartini mira y inostrannih stydentov, izychaushih rysskii yazik [About the question of formation of the language world picture at the foreign students who learn Russian]. *Vestnik Moskovskogo yn-ta. Lingvistika i mejkulturnaya kommynikaciya [Moscow university bulletin. Linguistics and cross-cultural communication], ser. 1*, pp. 136-140 [in Russian].

Maslova, V.A. (2001). *Lingvokulturologiya [Linguoculturology].* M.: Izdatelskiy tsentr "Akademiya" [in Russian].

Pentylyuk, M. (Eds.). (2015). *Slovnyk-dovidnyk z ukrayins'koyi linhvodydaktyky [Reference book in Ukrainian linguodidactics].* K.: Lenvit [in Ukrainian].

Pomortseva, N.V. (2009). Lingvokulturnaya adaptatsiya inostrannyih studentov k rossiyskoy vyisshey shkole: problemy i puti osuschestvleniya [Linguocultural adaptation of foreign students to the Russian higher school: problems and ways of implementation]. *Vyisshee obrazovanie segodnya [Higher education today],* 6, pp. 88-90 [in Russian].

Prohorov, Yu.A. (2008). *Natsionalnyie sotsiokulturnyie stereotipyi rechevogo obscheniya i ih rol v obuchenii russkomu yazyiku inostrantsev [National sociocultural stereotypes of speech communication and their role in training Russian to foreigners].* M.: Izdatelstvo LKI [in Russian].

Schukin, A.N. (2003). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyika kak inostrannogo [Language teaching methods of the Russian language as a foreign one].* M.: Vyissh. shk. [in Russian].

Semyonova, N.A. (2014). Aktualnost lingvometodicheskih issledovaniy frazeologii v rabote s inostrannyimi uchaschimisya [The topicality of linguomethodical researches of phraseology when working with foreign students]. *Molodoy uchyonyiy [Young scientist],* 14, pp. 110-112 [in Russian].

Shaklein, V.M. and Ryizhova, N.V. (2008). *Sovremennyie metodiki prepodavaniya russkogo yazyika nerusskim [Modern language teaching methods of training Russian to foreigners: manual].* M.: RUDN [in Russian].

Solodub, Yu.P. (1981). *Puteshestvie v mir frazeologii [Travelling to the world of phraseology].* M.: Prosveschenie [in Russian].

Sternin, I.A. (2015). *Modeli opisaniya kommunikativnogo povedeniya [Models of the communicative behaviour description]* (2 ed., rev.). Voronezh: Garant [in Russian].

Teliya, V.N. (1996). *Russkaya frazeologiya. Semanticheskiy, pragmaticheskiy i lingvokulturologicheskiy aspektyi [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects].* M.: Shkola "Yazyki russkoi kultury" [in Russian].

Ter-Minasova, S.G. (2000). *Yazyik i mezhdunarodnaya kommunikatsiya [Language and international communication].* M.: Slovo [in Russian].

Vagner, V.N. (2006). *Leksika rysskogo yazika kak inostrannogo i ee prepodavanie: ychebnoe posobie [Vocabulary of the Russian language as a foreign one and its teaching: manual].* M.: Flinta [in Russian].

Vereshagin, E.M. and Kostomarov, V.G. (1990). *Yazik i kyltyra: lingvostranovedenie v prepodavanii rysskogo yazika kak inostrannogo [Language and culture: culture-oriented linguistics in teaching Russian as foreign language]* (ed., rev.). M.: Rus. yazyk [in Russian].

УДК 371.3:811.161.1:81”42
http://orcid.org/0000-0001-8593-9268

ВИДЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Михайловская Г.А., докт. пед. наук (Херсон)

В статье описываются основные виды анализа художественного текста в учебных целях. Организация работы по анализу текста рассматривается в контексте коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку. Под этим углом зрения раскрывается содержательная сторона отдельных видов анализа: лингвистического, лингвостилистического, герменевтического, композиционного анализа типов речи, культуроведческого анализа. Предложены стратегические составляющие учебного анализа текста.

Ключевые слова: анализ текста, виды анализа текста, текст, формы работы с художественным текстом.

Михайловська Г.О. Види аналізу художнього тексту в навчанні російської мови. У статті описано основні види аналізу художнього тексту з навчальною метою. Організацію роботи з аналізу тексту подано в контексті комунікативно-діяльнісного підходу до навчання російської мови. Із цього погляду розкрито змістовий аспект окремих видів аналізу: лінгвістичного, лінгвостилістичного, герменевтичного, композиційного аналізу типів мовлення, культурознавчого аналізу. Запропоновано стратегічні складники навчального аналізу тексту.

Ключові слова: аналіз тексту, види аналізу тексту, текст, форми роботи з художнім текстом.

Mykhailovska H.O. Types of literary text analysis used in teaching Russian. The article describes the main types of literary text analysis used in the process of teaching Russian. Organization of work on textual analysis is considered in the context of the communicative-activity approach to language teaching. Contents of individual types of literary text analysis are given in the light of this kind of approach.

The linguistic analysis presupposes identification of linguistic essence of linguistic means that may complicate proper interpretation of the text (e.g. non-normative usage of language units, obsolete words and turns of speech, dialecticisms, etc.).

© Михайловская Г.А., 2016

The linguistic-aesthetical analysis presupposes formation of the skills of aesthetic language cognition, and reflection on feelings and thoughts expressed in the text. The analysis includes reviewing expressiveness of the textual units and their appropriateness.

The linguistic-stylistic analysis provides for formation of skills for communicatively practical choice and usage of linguistic units, identification of stylistic features of the text and its affiliation with a certain style of speech.

The hermeneutic analysis forms the ability to find one's way around the text and get its gist, identify the topic and idea, as well as the capability of interpretation and drawing conclusions.

The compositional analysis of speech types is used for training the ability to assess and make descriptive, narrative and reasoning texts.

The culturological textual analysis is intended for increasing the level of culturological competence of students, and building the ability to identify the author's position and analyze the axiological potential of the text.

The conceptual analysis contributes to formation of the ability to analyze linguistic facts in order to detect cultural sets formed in the cultural-linguistic community.

The author proposes strategic components of textual analysis and outlines methods for teaching the above-mentioned types of analysis.

Keywords: forms of working with the literary text, textual analysis, types of textual analysis.

Актуальность исследования. Отличительной особенностью современного подхода к обучению русскому языку стало широкое использование текста как языковой, коммуникативной и дидактической единицы.

Текст дает учителю-словеснику уникальную возможность для создания в процессе обучения речевой среды с высоким развивающим потенциалом.

В лингвистике накоплен богатый опыт толкования текста (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, Л.В. Щерба, А.М. Пешковский, А.А. Потебня, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Т.Г. Винокур, Н.М. Шанский и др.).

Цель данной статьи – охарактеризовать основные виды анализа художественного текста для их применения в процессе подготовки будущих преподавателей, а также в практике преподавания русского языка.

Анализ актуальных исследований. В методике преподавания русского языка подробно описана работа с текстом как средством обучения, представлены различные виды упражнений на текстовой основе, построена система обучения изложениям и сочинениям (К.Б. Бархин, Б.А. Добромыслов, Е.А. Баринова, Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос, Г.М. Иваницкая, А.П. Коваль, М.И. Пентилюк, И.Ф. Гудзик и др.).

Современная лингводидактика делает акцент на изучении языка в контексте с изучением человека, его сознания, мышления, духовной и практической деятельности. В решении этой задачи огромное значение имеют разные виды анализа текста, которые различаются по содержанию, объему и способу выполнения.

Методические идеи, связанные с важнейшими аспектами теории и практики анализа художественного текста, формируются, прежде всего, на основе синтеза достижений в области лингвистики и лингводидактики, психологии, психолингвистики и герменевтики.

Когда исследователи приступают к характеристике того или иного вида анализа текста, то обычно используют разнообразные термины: лингвистический, лингвоэстетический, филологический, лингвосмысловой, герменевтический, лингвостилистический, коммуникативно-деятельностный, культуроведческий, культурно-исторический, комплексный и др. Обилие терминов во многом объясняется междисциплинарным характером знаний о тексте, попыткой как можно точнее обозначить тот или иной аспект анализа.

Названный перечень видов анализа текста, показывая их разнообразие, заставляет задуматься о необходимости не только раскрытия содержательной стороны отдельных видов анализа, но и обобщения и группировки этих видов, что облегчило бы их применение в практике преподавания русского языка, помогло бы устанавливать между ними связи и отношения для наиболее полного раскрытия лингвистического и идейного потенциала текста.

Освещая характер того или иного вида анализа, мы исходим из того, что системообразующей доминантой школьного курса является не только система языка и развитие речи в классическом понимании этих терминов, но и речевая деятельность во всех многообразных ее проявлениях, а также ценностные ориентиры, позволяющие осознать язык как важнейший механизм

познавательной и коммуникативной деятельности.

Под этим углом зрения кратко опишем в целях совершенствования методической подготовки будущих преподавателей основные виды анализа художественного текста и укажем цели, задачи и формы работы с текстом.

Изложение основного материала. ***Лингвистический анализ художественного текста*** основан «на учете нормативности и исторической изменчивости литературного языка, с одной стороны, и четком разграничении и верной оценке индивидуально-авторских и общеязыковых фактов – с другой» [3: 5]. Цель этого анализа заключается в определении лингвистической сущности языковых средств, относящихся к возможным коммуникативным помехам, – устаревших слов и оборотов, диалектизмов, профессионализмов индивидуально-авторских новообразований, устаревших или ненормативных фактов в области фонетики, морфологии и синтаксиса [3].

Лингвистический анализ художественного текста предполагает вычленение в тексте анализируемого языкового факта, рассмотрение его под «лингвистическим микроскопом», сравнение и сопоставление с другими фактами. Обязательным элементом лингвистического анализа является лингвистическое комментирование.

Лингвоэстетический анализ текста обеспечивает формирование эстетически развитого и творческого читателя, способного наслаждаться художественным смыслом, общаться с произведениями искусства, умеющего декодировать литературный текст, а значит «увидеть» и расшифровать все то, что скрыто за словами и фразами. Этот вид анализа нацеливает учащихся на эстетическое познание языка, формирование у них собственной рефлексии над чувствами и мыслями, описанными и высказанными в тексте.

Более того, лингвоэстетический анализ текста способствует расширению личностного культурно-эстетического тезауруса школьника на основе приобретения новых знаний, практических умений и навыков в процессе диалогических отношений с текстом, предусматривает воспитание у учащихся языкового эстетического вкуса, чувства нормы и антинормы, развивает у них потребность в эстетическом совершенствовании своей речи.

Формированию эстетического отношения к языку служат: «замедленное» чтение художественного текста перед последующим его анализом, наблюдение над богатством средств выражения, над мелодичностью и экспрессивностью единиц текста, уместностью употребления языковых единиц в разных типах речи, нахождение и устранение в тексте «красивости», «цветистости» и чрезмерной украшенности высказывания.

Лингвостилистический анализ художественного текста направлен на выявление стилистических особенностей определенных стилей речи, совершенствование у учащихся умений правильного и коммуникативно-целесообразного выбора слов и употребления их в речи, формирование критического отношения к словоупотреблению.

Лингвостилистический анализ реализуется в разных формах работы: наблюдение над выбором слов с учетом экстралингвистических факторов, объяснение выбора слов в тексте, опознание языковых единиц (например, синонимов) в высказывании и объяснение их роли, сравнение языковых средств, употребляемых в тексте (например, эмоционально-экспрессивных и стилистически нейтральных), анализ стилистических ошибок, допущенных учащимися в творческих работах и др.

Лингвостилистический анализ как учебный прием эффективен только тогда, когда ему предшествуют другие виды работ по стилистике. Практика показывает, что этот анализ тесно связан с такими видами анализа, как лексический, фонетический, словообразовательный, грамматический.

Герменевтический анализ текста помогает учащимся понять смысл текста. О полном понимании текста свидетельствует: 1) общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла (определение темы, основной мысли текста, подбор заголовка к тексту, формулировка тезиса, выражающего общий смысл текста, и др.); 2) нахождение информации, то есть необходимой единицы информации, выражающейся в определенной форме; 3) интерпретация текста (обнаружение в тексте доводов в подтверждение выдвинутых тезисов, формулировка вывода); 4) рефлексия о содержании и форме текста и его оценка (оценка утверждения, сделанного в тексте, подбор доводов в защиту своей точки зрения, оценка мастерства автора текста); 5) воссоздание текста в соответствии с замыслом автора.

Герменевтический анализ художественного текста проводится на основе предварительно составленных учителем вопросов о понимании текста, плана текста, а также путем использования учащимися таких приемов, как:

– самопостановка вопроса – поиск и нахождение ответа;
– предвосхищение, предугадывание последующего изложения – проверка собственной гипотезы;
– восстановление в памяти ранее прочитанной информации под влиянием новой, возникшей в ходе чтения в данный момент.

Анализ текста с исследованием интерпретаций формирует у учащихся умения интерпретационной деятельности, основанные на способности языковой личности к пониманию текстов, опирающейся на систему языковых и речевых знаний, а также на владение практическими навыками различных видов анализа текста (лингвистического, лингвостилистического, лингвоэстетического).

Композиционный анализ типов речи направлен на выявление фрагментов текста с типовым значением и лингвостилистическими характеристиками описания, повествования, рассуждения.

Заметим, что в лингвистических исследованиях описание, повествование, рассуждение определяются как логические единства (В.В. Одинцов), функционально-смысловые типы речи (О.А. Нечаева). В методике их употребляют в качестве синонима жанра школьного сочинения или изложения, например, сочинения-описания, сочинения-повествования, сочинения-рассуждения, в котором указанный тип речи, как правило, является лишь ведущим, а не единственным, и в более узком смысле – для обозначения фрагмента текста с типовыми характеристиками описания, повествования, рассуждения (В.И. Капинос).

Цель композиционного анализа типов художественной речи состоит в том, чтобы учащиеся поняли, как строится текст того или иного типового значения, осмыслили логику развертывания темы и на этой основе научились воссоздавать исходный текст и строить собственные высказывания, соответствующие композиционной структуре определенного типа речи.

В ходе композиционного анализа художественного текста школьники учатся опознавать изученные типы речи, анализировать их структуру и языковую форму, находить «данное» и «новое», устанавливать способы и средства связи между предложениями.

Культуроведческий анализ текста направлен на повышение уровня культуроведческой компетенции учащихся. Прежде чем говорить о методике культуроведческого анализа текста, уточним, что под культуроведческим текстом мы понимаем такой дидактический текстовый материал, который наполнен содержанием, позволяющим в процессе работы с ним на уроке русского языка приобщать учащихся к тем или иным сторонам культуры народов, населяющих Украину, к ценностям, способствующим возникновению у школьников эмоциональных переживаний, обогащающих их индивидуальную языковую картину мира.

План культуроведческого анализа текста включает следующие пункты: 1) определение ценностных ориентаций текста; 2) анализ авторской позиции; 3) анализ культурной составляющей текста; 4) оценку аксиологического потенциала текста.

Определение ценностных ориентаций текста предусматривает выделение базовых ценностей, на которые ориентирован предложенный текст, акцентирование внимания учащихся на словах и фрагментах, отражающих общечеловеческие ценности и нормы.

Анализ авторской позиции предполагает определение статуса автора текста, выявление отношения автора к ценностям культуры, которые описываются в тексте.

Анализ культурной составляющей текста направлен на выяснение того, что знают учащиеся об описанном культурном феномене.

Оценка аксиологического потенциала текста выражается в актуализации отношения учащихся к ценностям, к культурным явлениям и фактам, зафиксированным в тексте.

Следует отметить, что предложенная схема анализа является не догмой, а скорее планом-ориентиром, на основе которого учитель может предложить свой вариант анализа, раскрывающий индивидуальные особенности конкретного текста культуроведческого содержания.

Целью ***концептуального анализа*** является изучение концептов, т.е. мыслительной категории, которая скрывается за многочисленными вербальными структурами.

Концептуальный анализ опосредован по своей сути, поскольку концепты, будучи ментальными категориями, могут быть рассмотрены только через систему своих репрезентаций (слов и отношений между ними). Концептуальный анализ опирается на целый ряд приемов, которые

в той или иной степени знакомы учащимся: анализ синонимического, антонимического ряда, многозначного слова и др. Объединяет эти приемы главная цель – выяснить особенности понимания той или иной ментальной категории *(труд, родина, память* и т. п.). Это становится возможным благодаря интерпретации языковых единиц и отношений между ними с учетом сложившихся в лингвокультурной общности стереотипов, культурных установок, аналогов.

Полный учебный анализ концепта включает следующие приемы:

1. Определение имени концепта (ключевого слова). Как правило, им становится абстрактное имя существительное, поскольку оно обладает широким объемом, способно обобщить более частные обозначения. Типичными именами концептов культуры являются *«долг»*, *«честь»*, *«совесть»* и под.

2. Определение этимологии ключевого слова. На данном этапе выясняется первичное осмысление концепта.

3. Анализ семантической структуры ключевого слова в диахроническом аспекте. Это позволяет проследить пути развития концепта.

4. Анализ семантических отношений ключевого слова: синонимических, антонимических, родо-видовых, деривационных, синтагматических.

5. Анализ специфики грамматического выражения концепта.

6. Анализ регулярных и нерегулярных языковых явлений в структуре концепта.

7. Особенности выражения концепта в различных дискурсах (особое внимание здесь уделяется рассмотрению идеологем, коммуникативных установок, языковой специфики прецедентных текстов, порожденных той или иной культурной парадигмой).

Будущим преподавателям следует помнить, что на уроках русского языка концептуальный анализ осуществляется выборочно, для каждого конкретного концепта выбирается наиболее адекватный алгоритм его интерпретации.

Выводы. Описанная методика разных видов анализа художественного текста основывается на принципах работы с текстом, предложенных Т.А. Ладыженской, В.И. Капинос, С.И. Львовой и др. Напомним, что стратегическими составляющими текстоведческого анализа являются следующие учебные действия:

1. Выразительное чтение текста.
2. Формулировка темы и основной мысли текста.
3. Определение типа речи (или сочетания типов речи в данном тексте).
4. Установление принадлежности текста к определенному стилю.
5. Определение средств связи предложений.
6. Указание языковых средств выразительности, использованных в тексте.
7. Озаглавливание текста.

Направления последующих научных поисков. Намеченные в статье пути методической подготовки будущих преподавателей в вузе, а также реализации в обучении описанных видов анализа художественного текста позволяют предположить, что совершенствование методик обучения данному виду учебной деятельности возможно в ходе создания гибкой модели, соединяющей разные виды интерпретации текста, учитывающей его лингвистические, стилистические, культурологические характеристики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения [Текст] : 5–7 кл. : Кн. для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – [2-е изд.]. – М. : Линка-Пресс, 1994. –196 с.: ил.
2. Михайловская Г.А. Коммуникативно-деятельностный поход к обучению русскому языку / Г.А. Михайловская // Русская словесность в школах Украины. – 2015. – № 1. – С. 48–50.
3. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста : учеб. пособие для студ. пед. ин-ов по спец. «Русский язык и литература в национальной школе» / Н.М. Шанский. – [2-е изд., дораб.]. – Л. : Просвещение, Ленингр. отд-ние, 1990. – 415 с.

REFERENCES

Kapinos, V.I., Sergeyeva, N.N. and Soloveychik, M.S. (1994). *Razvitie rechi: teoriya i praktika obucheniya [Speech development: theory and practice of teaching].* (2nd ed.). Moskow: Linka-Press [in Russian].

Mikhaylovskaya, G.A. (2015). Kommunicativno-deyatelnostniy podkhod k obucheniyu russkomu yazyku [Communicative approach to teaching the Russian language]. *Russkaya slovesnost v shkolakh Ukrainy [Russian philology in Ukrainian schools]*, 1, pp. 48-50 [in Russian].

Shanskiy, N. M. (1990). *Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta [Linguistic analysis of literary text]* (2nd ed., rev.). Leningrad: Prosveshcheniye [in Russian].

УДК 811.111+811.161.2]’255
http://orcid.org/0000-0001-9034-4170

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Ольховська А.С., канд. пед. наук (Харків)

Статтю присвячено проблемі побудови моделі формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів. Визначено поняття «модель», проаналізовано теоретичні засади її побудови, зокрема принципи та етапи такого процесу. Детально охарактеризовано структурні блоки розробленої моделі (цільовий, методологічний, організаційно-змістовий, оцінювальний, результативний) та умови ефективності формування інструментального та особистісного компонентів фахової компетентності, які виступають системоутворюючими елементами розробленої моделі.

Ключові слова: майбутні перекладачі, модель формування особистісного та інструментального компонентів, структура моделі, фахова компетентність.

Ольховская А.С. Модель формирования личностного и инструментального компонентов профессиональной компетентности будущих переводчиков. Статья посвящена проблеме построения модели формирования личностного и инструментального компонентов профессиональной компетентности будущих переводчиков. Приведено определение понятия «модель», проанализированы теоретические основы её построения, в частности принципы и этапы такого процесса. Детально охарактеризованы структурные блоки разработанной модели (целевой, методологический, организационно-содержательный, оценочный, результативный) и условия эффективности формирования инструментального и личностного компонентов профессиональной компетентности, которые выступают системообразующими элементами разработанной модели.

Ключевые слова: будущие переводчики, модель формирования личностного и инструментального компонентов, профессиональная компетентность, структура модели.

© Ольховська А.С., 2016

Olkhovska A.S. Model of Translation Competence Personal and Instrumental Components Formation in Teaching Future Translators and Interpreters. The article is devoted to the problem of developing a model of translation competence personal and instrumental components formation in teaching future translators and interpreters. Developing a model requires studying the basics of the modelling in pedagogy, in particular determining the meaning of the notion of "model", the principles and stages of its building. In the methodological literature the notion of "model" is defined as a complex of components which is identical to the object studied and which indirectly demonstrates its structure, content and interrelations among its components. The main principles of modelling include: visualization, definiteness and objectiveness. The stages of building a model are: structuring (singling out the main components of the model), arranging (creating the general structural scheme) and regulating (determining the guidance influence). Our model of translation competence personal and instrumental components formation in teaching future translators and interpreters was developed on the basis of the given definition of the notion of "model" and the principles and stages of the process of modelling and consists of the following structural components: set of aims, methodological set, set of organization and contents, evaluating set, set of result and conditions of effective translation competence personal and instrumental components formation. The last constitute the backbone elements of the model and include: 1) organization of the professional translators'/interpreters' training on the basis of the translation market demands; 2) development of the methodology of translation competence personal and instrumental components formation on the basis of the translation industry standards and the translator competence profile developed by the European Master's in Translation; 3) formation of the instrumental component in both translation and interpretation; 4) harmonious combination of instrumental component formation with the formation of translation/interpretation skills. The perspective of our research is to carry out further studies in the field of translation competence personal and instrumental components formation.

Key words: future translators and interpreters, model of personal and instrumental components formation, structure of the model, translation competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді. З метою унаочнення концепції формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів слід побудувати чітку модель такого процесу, яка сприятиме забезпеченню ефективної його реалізації.

Метод моделювання знайшов широке застосування у педагогіці, адже дослідити певне педагогічне явище (об'єкт або процес) можливо лише шляхом його формалізації (схематизації та спрощення) таким чином, аби відстежити ті його характеристики, які відіграють ключову роль у дослідженні та підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу [11].

До того ж цей метод дозволяє об'єднати емпіричний та теоретичний компоненти наукового дослідження і виконує низку важливих функцій у педагогічному процесі, а саме: дескриптивну, яка полягає у поясненні досліджуваних явищ та процесів; дослідницьку, яка втілюється шляхом побудови гіпотез; прогностичну, яка відображає можливість передбачати майбутні властивості та стан систем, що моделюються; нормативну, яка дозволяє побудувати нормативний образ системи; пізнавальну, яка забезпечує розкриття сутності педагогічного явища; теоретичну, яка полягає в обґрунтуванні системних зв'язків; технологічну, яка має на меті опис основних умов функціонування педагогічної системи [7; 8; 9; 10; 16; 20].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням різних аспектів проблеми формування певних складових фахової компетентності перекладача з подальшою побудовою відповідних моделей займалися Н.М. Абабілова [1], Є.В. Беседіна [3], Т.В. Ганічева [6], Є.О. Червінко [19], проте проблема побудови моделі формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів і досі не була предметом окремого комплексного дослідження, що свідчить про її **актуальність**.

Метою статті є побудова та опис моделі формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів, що у свою чергу потребує вирішення низки **завдань**: 1) надати визначення поняття «модель» у педагогіці; 2) встановити принципи та етапи побудови моделі; 3) на основі встановлених принципів та етапів побудувати модель, визначивши її структурний склад та системоутворюючі елементи; 4) детально охарактеризувати кожний блок запропонованої моделі.

Виклад основного матеріалу. Ключовим поняттям методу моделювання є модель, яка у методичній літературі [15] визначається як сукупність компонентів, що є ідентичною досліджуваному об'єкту (тобто, у нашому випадку, процесу формування у майбутніх

перекладачів особистісного та інструментального компонентів перекладацької компетентності), та яка опосередковано демонструє його структуру, зміст і взаємозв'язки між його компонентами. До основних принципів моделювання, сформульованих дослідниками [2], належать: наочність (конструктивна, зображальна, знакова, символічна виразність моделі), визначеність (чітке виділення певних сторін вивчення), об'єктивність (незалежність проведення досліджень від особистісних уподобань дослідника). Виділено такі етапи побудови моделі: структуризацію (виділення основних складових моделі), композицію (створення загальної структурної схеми) та регламентацію (проектування керівних впливів) [5]. Виходячи із такого визначення та дотримуючись установлених етапів і принципів моделювання, у цій статті ми обґрунтуємо модель, яка є відображенням розробленої нами концепції формування у майбутніх перекладачів особистісного та інструментального компонентів перекладацької компетентності, детально розкривши структуру і зміст цієї моделі, а також взаємозв'язки між її компонентами.

Таким чином, запропонована нами модель формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів містить структурні блоки (цільовий, методологічний, організаційно-змістовий, оцінювальний, результативний) та умови ефективності формування інструментального та особистісного компонентів фахової компетентності, які виступають системоутворюючими елементами розробленої моделі. Схематично розроблену модель зображено на рис. 1.

Перейдемо до детального опису структурних компонентів розробленої нами моделі.

Цільовий блок є одним із основних компонентів моделі формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів, адже, як зазначають дослідники [9], саме від нього значною мірою залежить вибір змісту, методів, організаційних форм та засобів навчання. У процесі навчання на перекладацькому відділенні у студентів має сформуватися інструментальний компонент перекладацької компетентності, що виявляється у правильному відборі інструментальних засобів здійснення перекладацької діяльності як в усному, так і в письмовому

Умови ефективності формування інструментального та особистісного компонентів

ЦІЛЬОВИЙ БЛОК

Мета: формування інструментального та особистісного компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БЛОК

Підходи: компетентнісний, діяльнісний

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВИЙ БЛОК

Зміст	Форми	Засоби
Формування декларативної та поведінкової складової особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності перекладача (спеціалізовані курси «Основи професійної майстерності перекладача» та «Чинники успішного працевлаштування перекладача за фахом»)	Лекції, самостійна робота	Навчальні посібники «Основи професійної майстерності перекладача» та «Чинники успішного працевлаштування перекладача за фахом»
Формування процедурної складової інструментального компоненту фахової компетентності перекладача як в письмовому (спеціалізований курс «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу»), так і в усному (спеціалізований курс «Сучасні перекладацькі технології. Синхронний переклад у суспільно-політичній сфері») перекладі	Практичні заняття, самостійна робота	Навчальний посібник «Синхронний переклад у суспільно-політичній сфері», розроблені методичні матеріали з розвитку перекладацьких навичок та вмінь із використанням системи автоматизації перекладу, надані в межах проекту CAT for GRAD, обладнання для синхронного перекладу в спеціалізованій лабораторії

ОЦІНЮВАЛЬНИЙ БЛОК

Параметри контролю	Форми контролю
Критерії сформованості особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності перекладача	Контрольний переклад (усний, письмовий), виконання тестових завдань, складання сертифікаційного іспиту SDL Trados, анкетування

РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ БЛОК

Сформовані інструментальний та особистісний компоненти фахової компетентності майбутніх перекладачів

Рис. 1. Модель формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів

перекладі, правильному їх використанню у професійних цілях та здатності до подальшого самовдосконалення шляхом засвоєння нових технологій, які постійно з'являються на ринку, для здійснення перекладацької діяльності. Метою формування особистісної складової перекладацької компетентності є надання необхідних знань з її психофізіологічної, морально-етичної, фахово-соціальної складових і складової самовдосконалення [21] та розвиток практичних навичок і вмінь конкурентної поведінки на ринку перекладацьких послуг (укладання резюме і його розміщення на ресурсах із працевлаштування перекладачів, робота із замовниками, збереження здоров'я під час виконання професійної діяльності тощо).

Методологічний блок містить методологічні основи формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів, а саме підходи до навчання перекладу, положення яких покладено в основу нашого дослідження. У нашій роботі ми передусім зосереджуємося на положеннях компетентнісного підходу, відповідно до яких особистісний та інструментальний компоненти фахової компетентності перекладача посідають одне з провідних місць у структурі підготовки фахівця з перекладу та складаються з низки елементів, що підлягають обов'язковому формуванню в межах програми підготовки у ВНЗ [23]. Відповідно до засад діяльнісного підходу, фахова компетентність перекладача є сукупністю знань, умінь та настанов (*knowledge, skills and attitudes*) [24], а це означає, що для розробки засад формування у майбутніх перекладачів інструментального та особистісного компонентів слід установити, що саме вони повинні знати в межах згаданих компонентів (декларативні знання), вміти робити (процедурні знання) та як вони мають поводитися (поведінкові установки). Відповідно, навчання цих компонентів повинне передбачати розробку не тільки практичних (для забезпечення процедурної складової), але й теоретичних курсів (для забезпечення декларативної складової). Гармонійне поєднання практичного та теоретичного складників із дотриманням умов ефективності формування згаданих компонентів, у свою чергу, має забезпечити розвиток установчої складової (підвищення мотивації, зростання відповідальності при виконанні перекладацької діяльності тощо).

Організаційно-змістовий блок унаочнює зміст навчання поряд із його засобами та формами. Так, формування декларативної та поведінкової складової особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності перекладача здійснюється в межах спеціалізованих курсів «Основи професійної майстерності перекладача» та «Чинники успішного працевлаштування перекладача за фахом» на основі авторських навчальних посібників «Основи професійної майстерності перекладача» [12] та «Чинники успішного працевлаштування перекладача за фахом» [14], які й виступають засобами навчання. Оскільки згадані курси є теоретичними, відповідно формами навчання є лекції та самостійна робота студентів.

Формування процедурної складової інструментального компоненту фахової компетентності перекладача в письмовому перекладі відбувається в межах спеціалізованого курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу», а в усному перекладі – в межах спеціалізованого курсу «Сучасні перекладацькі технології. Синхронний переклад у суспільно-політичній сфері». Розроблені курси носять практичний характер, отже формами організації процесу навчання у цьому випадку є практичні заняття, які, безумовно, мають підкріплюватися ефективною самостійною роботою студентів. Засоби навчання включають: авторський навчальний посібник «Синхронний переклад у суспільно-політичній сфері» [13]; розроблені методичні матеріали з розвитку перекладацьких навичок та вмінь із використанням систем автоматизації перекладу; системи автоматизації перекладу, надані в межах проекту CAT for GRAD [22]; обладнання для синхронного перекладу в спеціалізованій лабораторії.

Оцінювальний блок є невід'ємним компонентом моделі, до нього входять параметри контролю (критерії сформованості особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів) та форми контролю, які, у нашому випадку, мають наочно продемонструвати сформованість декларативної, процедурної та установчої складових досліджуваних компонентів. Відповідно, форми контролю включають: контрольний переклад (усний, письмовий) із використанням відповідних перекладацьких технологій (контроль процедурної складової), виконання тестових завдань, складання сертифікаційного іспиту Trados (контроль декларативної

складової), анкетування студентів (контроль установчої складової).

Результатом реалізації запропонованої моделі виступають сформовані інструментальний та особистісний компоненти фахової компетентності майбутніх перекладачів із досягненням коефіцієнту навченості не нижче 0,80 за шкалою В.П. Безпалька [4].

Ефективна реалізація моделі можлива лише завдяки дотриманню на усіх етапах навчання умов ефективності формування інструментального та особистісного компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів, які виступають системоутворюючими елементами розробленої моделі та передбачають:

1) організацію професійної підготовки перекладачів з урахуванням вимог ринку перекладацьких послуг;

2) розробку методики формування інструментального та особистісного компонентів перекладацької компетентності на основі стандартів перекладацької галузі та моделі професійного профілю перекладача (*translator competence profile*), розробленої в межах проекту EMT (*European Master's in Translation*);

3) забезпечення формування інструментального компоненту як у письмовому, так і в усному перекладі;

4) гармонійне поєднання формування інструментального компоненту з формуванням перекладацьких навичок та вмінь.

Запропонована модель формування особистісного та інструментального компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів має відповідати низці якісних характеристик [17; 18]. У нашому випадку модель відзначається: 1) концептуальністю, що реалізовано шляхом опори на компетентнісний та діяльнісний підходи; 2) структурованістю, що виявляється у чіткому та логічному виділенні її компонентів; 3) системністю, що втілюється завдяки взаємопов'язаності та взаємозумовленості компонентів; 4) керованістю, що досягається шляхом проектування процесу навчання, поетапної його діагностики та внесення необхідних коректив; 5) ефективністю, що виявляється у досягненні студентами необхідного рівня навченості; 6) відтворюваністю, що передбачає можливість застосування розробленої моделі в інших ВНЗ, де проводиться підготовка перекладачів, іншими суб'єктами освітнього процесу.

Висновки і перспективи. Таким чином, у цій статті ми наочно зобразили модель формування інструментального та особистісного компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів, у якій відображено структурно-функціональну взаємодію усіх компонентів моделі (цільовий, методологічний, організаційно-змістовий, оцінювальний, результативний) та умови ефективності формування інструментального та особистісного компонентів фахової компетентності. Усі компоненти розробленої моделі є взаємопов'язаними і взаємозумовленими та спрямовані на забезпечення оптимізації процесу формування інструментального та особистісного компонентів фахової компетентності майбутніх перекладачів. **Перспективу** досліджень вбачаємо у подальшому вивченні питань формування згаданих компонентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абабілова Н.М. Формування конкурентоздатності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.М. Абабілова. – Одеса, 2012. – 20 с.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Знание, 1980. – 315 с.
3. Бесєдіна Є.В. Модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації університетської освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Бесєдіна Євгенія Володимирівна. – Ялта, 2010. – 330 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
6. Ганічева Т.В. Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ганічева Тетяна Вікторівна. – К., 2008. – 395 с.
7. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование / А.Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
8. Дуранов Е.М. Педагогический подход к преемственному обучению как системе / Е.М. Дуранов, П.А. Михайлов // Пути повышения эффективности обучения в школе : сб. науч. тр. – Челябинск, 1977. – С. 3–11.

9. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – Київ, 2012. – 457 с.
10. Кондратьева Л.Л. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий / Л.Л. Кондратьева, Г.В. Лазутина, Е.И. Пронин // Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней школе : сб. науч. ст. – М., 1985. – Вып. 4. – С. 12–23.
11. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [Електронний ресурс] / Є.О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 1. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010 _st_2/.
12. Ольховська А.С. Основи професійної майстерності перекладача : [навч. посібник для студ. ВНЗ за спеціальністю «Переклад» (англійська мова)] / А.С. Ольховська. – Харків : Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – 132 с.
13. Ольховська А.С. Синхронний переклад у суспільно-політичній сфері : [навч. посібник для студ. ВНЗ за спеціальністю «Переклад» (англійська мова)] / А.С. Ольховська. – Харків : Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – 152 с.
14. Ольховська А.С. Чинники успішного працевлаштування перекладача за фахом : [навч. посібник для студ. ВНЗ за спеціальністю «Переклад» (англійська мова)] / А.С. Ольховська. – Харків : Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2016. – 116 с.
15. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / [сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин]. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
16. Фридман Л.Н. Наглядность и моделирование в обучении / Л.Н. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 79 с.
17. Харченко Л.Н. Инновационно-коммерческая деятельность преподавателя современного вуза / Л.Н. Харченко. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 280 с.
18. Харченко Л.Н. Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы / Л.Н. Харченко. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 234 с.
19. Червінко Є.О. Методика навчання майбутніх філологів усного послідовного перекладу з української мови англійською з використанням перекладацького скоропису : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Є.О. Червінко. – К., 2014. – 22 с.
20. Черниш В.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні :

дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Черниш Валентина Василівна. – Київ, 2015. – 483 с.
21. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності / Л.М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – С. 176–177.
22. CAT for GRAD [Electronic resource]. – Available from : http://cat.chocandtalk.com.
23. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. EMT expert group [Electronic resource]. – Way of access : http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf.
24. Rodríguez-Inés P. Assessing Competence in Using Electronic Corpora in Translator Training / P. Rodríguez-Inés, A.H. Albir // Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture. – London : Continuum International Publishing Group, 2012. – P. 96–126.

REFERENCES

Ababilova, N.M. (2012). Formuvannia konkurentozdatnosti maybutnikh perekladachiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. [Competitiveness building for future translators and interpreters in the course of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odessa: SUNPU named after K.D. Ushynsky [in Ukrainian].

Arhangelskiy, S.I. (1980). *Uchebniy protsess v vysshey shkole. Ego zakonomernye osnovy i metody [Educational process in higher educational establishments. Its patterns and methods]*. Moscow: Znanie [in Russian].

Azimov, Je.G., Shhukin, A.N. (1999). *Slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) [Dictionary of methodological terms (theory and practice of language teaching]*. St. Petersburg: Zlatoust [in Russian].

Besedina, Ye.V. (2010). Modernizatsiya profesiynoyi pidhotovky maybutnikh perekladachiv v umovakh dyversyfikatsii universytetskoi osvity. [Modernizing professional training of future translators and interpreters under conditions of diversification of university education]. *Candidate's thesis.* Yalta: RVNZ "KHU" [in Ukrainian].

Bespalko, V.P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii [Components of pedagogical technology]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].

Bordovskiy, G.A., Nesterov, A.A. and Tryapitsyn, S.Yu. (2001). *Upravlenie kachestvom obrazovatelnogo processa [Quality management of the educational process]*. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena [in Russian].

CAT for GRAD. Available at: http://cat.chocandtalk.com.

Chernovatyi, L.M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti [Methodology of teaching translation as profession]*. Vinnytsya: Nova Knyha [in Ukrainian].

Chernysh, V.V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya u maybutnikh uchyteliv profesiyno oriyentovanoi anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni [Theoretical and methodological foundations for building professionally oriented competence in English speaking in future teachers]. *Doctor's thesis.* Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

Chervinko, Ye.O. (2014). Metodyka navchannya maybutnikh filolohiv usnoho poslidovnoho perekladu z ukrainskoi movy anhliys'koyu z vykorystannyam perekladats'koho skoropysu [Methodology of teaching prospective philologists consecutive interpreting from Ukrainian into English with the application of interpreter's shorthand]. *Candidate's thesis.* Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. EMT expert group. Available at: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf.

Dakhin, A.N. (2005). *Pedagogicheskoe modelirovanie [Pedagogical modelling]*. Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO [in Russian].

Duranov, E.M. and Mikhailov, P. A. (1977). Pedagogicheskiy podkhod k preemstvennomu obucheniyu kak sisteme [Pedagogical approach to the continuity of education as a system]. *Puti povysheniya efektivnosti obucheniya v shkole [Ways of increasing efficiency in the school]*, pp.3-11 [in Russian].

Fridman, L.N. (1984). *Naglyadnost i modelirovanie v obuchenii [Visualization and modelling in teaching]*. Moscow: Znanie [in Russian].

Hanicheva, T.V. (2008). Metodyka navchannya maibutnikh filolohiv usnoho anhlomovnoho dvostoronnoho perekladu u haluzi prav lyudyny [Methods of teaching English bilateral interpreting in the sphere of human rights to future philologists]. *Candidate's thesis.* Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

Kharchenko, L.N. (2014a). *Innovatsionno-kommercheskaya deyatelnost prepodavatelya sovremennogo vuza [Innovative and commercial activities of the instructor of the modern higher educational establishment]*. Moscow: Direkt-Media [in Russian].

Kharchenko, L.N. (2014b). *Koncepciya programmy podgotovki prepodavatelya vysshey shkoly [Concept of the training program for instructors of higher educational establishments]*. Moscow: Direkt-Media [in Russian].

Kondratyeva, L.L., Lazutina, G.V. and Pronin, E.I. (1985). Modelirovanie professionalnoy deyatelnosti v sisteme prakticheskikh zanyatiy [Modelling of the professional activity in the system of practical knowledge].

Soderzhanie, formy i metody obuchenija v vysshej i srednej shkole [Content, forms and methods of teaching in the higher educational establishments], 4, pp. 12-23 [in Russian].

Lodatko, Ye.O. (2010). Modeliuvannia v pedahohitsi: tochky vidliku [Modelling in pedagogy: benchmarks]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku [Pedagogical science: history, theory, practice, trends of development]*, 1. Available at: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010 _st_2/ [in Ukrainian].

Olkhovska A.S. (2013). *Osnovy profesiynoyi maisternosti perekladacha [Translator's/interpreter's professional skills basics].* Kharkiv: Publishing House of V. N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].

Olkhovska A.S. (2014). *Synkhronnyi pereklad u suspilno-politychnii sferi [Simultaneous Interpreting in social and political spheres].* Kharkiv: Publishing House of V. N. Karazin Kharkiv National University [in English and Ukrainian].

Olkhovska A.S. (2016). *Chynnyky uspishnoho pratsevlashtuvannya perekladacha za fakhom [Factors of translator's/interpreter's successful employment].* Kharkiv: Publishing House of V. N. Karazin Kharkiv National University [in English and Ukrainian].

Rodriguez-Ines, P. and Albir, A.H. (2012). Assessing Competence in Using Electronic Corpora in Translator Training. *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*. London: Continuum International Publishing Group, pp. 96-126.

Zadorozhna, I.P. (2012). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsieiu [Theoretical and methodological foundations of future teachers' self-study work organization on acquiring communicative competence in English]. *Doctor's thesis.* Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

УДК 378.811
http://orcid.org/0000-0003-3572-1054

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Українська О.О., канд. пед. наук (Харків)

Статтю присвячено обґрунтуванню необхідності розробки теоретико-методичних засад формування проектувальних умінь майбутніх учителів іноземних мов. Автор указує на те, що на користь актуальності цієї проблеми свідчить наявність низки чинників, які детально розглянуто у статті. Серед них автор виділяє сучасні освітні тенденції, різноманіття контекстів використання та навчання мови, професійні обов'язки вчителів. Наголошується на необхідності створення спецкурсу з укладання вправ.

Ключові слова: майбутні вчителі іноземної мови, проектувальні вміння, укладання вправ.

Украинская О.А. Актуальность проблемы формирования проектировочных умений у будущих учителей иностранного языка. Статья посвящена обоснованию необходимости разработки теоретико-методических основ формирования проектировочных умений будущих учителей иностранных языков. Автор указывает на то, что в пользу актуальности этой проблемы свидетельствует наличие ряда факторов, которые детально рассмотрены в статье. Среди них автор выделяет современные образовательные тенденции, разнообразие контекстов использования и обучения языку, профессиональные обязанности учителя. Подчеркивается необходимость создания спецкурса по составлению упражнений.

Ключевые слова: будущие учителя иностранного языка, проектировочные умения, составление упражнений.

Ukrayinska O.O. Topicality of the problem of developing future foreign language teachers' designing skills. In modern textbooks on the language teaching methods future teachers of foreign languages are required only to analyze, evaluate and select tasks from national and foreign textbooks because

© Українська О.О., 2016

of the syllabus requirements which contradict current tendencies in education, roles of the teacher in particular. Due to such contradiction numerous pedagogical researches are being done to eliminate the necessity of developing designing skills as well as practicing teachers. However, none of them concerns the procedures and techniques of teaching students designing their own tasks.

Thus, the article is dedicated to justifying the necessity of establishing theoretical grounds of developing foreign language teachers' designing skills caused by a number of factors.

Introduction of new standards such as the *European Portfolio for Student Teachers of Languages* and *In-service Teacher Professional Development* (Ukraine) which define the framework of teachers' progress including designing learning materials and activities appropriate for learners.

Constant updating of information technologies which should be used by a teacher so as to match interests and needs of the Millenniums.

A wide scope of all possible target language use situations cannot be addressed by any good British textbook.

Some information in textbooks becomes outdated, thus, needs to be substituted.

Introduction of ZNO tests for school-leavers demands from a teacher to train students testing which presupposes good knowledge of test formats and ways to do them.

In-service teachers' job includes more responsibilities than expected.

It is obvious that theoretical knowledge is not sufficient for doing the real-world teacher's job. Hence further research must be done relating to the scope of designing skills, methodological tasks, pedagogical conditions for implementation of the special course along with classes of teaching methods, oral and written language practice aimed at developing the target ability. It would be wise to apply procedures used in testing to guarantee good quality of tasks.

Key words: designing skills, design tasks, teachers of foreign languages.

Аналіз завдань та запитань для (само)контролю в методичних посібниках та практикумах для підготовки майбутніх учителів іноземної мови (далі – ІМ) (Н.Д. Гальскова (2005), Я.М. Колкер (2004), Л.С. Панова (2010), С.Ю. Ніколаєва (2008, 2015), П.Н. Бабінська, Т.П. Леонтьєва, І.М. Андреасян (2005), О.М. Соловова (2008), О.Б. Тарнопольский (2006), А.М. Щукін (2004)) показав, що в основному передбачається формування у студентів вміння аналізу та оцінювання вправ/завдань із сучасних вітчизняних та зарубіжних навчально-методичних комплексів, первинного досвіду

роботи з ними (*наведіть приклад вправи для ..., визначте переваги та недоліки ... вправ, визначте типи вправ*), добору їх із урахуванням вікових особливостей учнів для забезпечення мотивації та активізації їхньої розумової діяльності в оволодінні предметом ІМ [1; 6; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 16]. Це пояснюється тим, що у програмах із методики навчання ІМ зазначений розвиток лише таких умінь. Тоді як сучасні тенденції в освіті та численні зовнішні фактори передбачають наявність гнучкості мислення в учителя ІМ у застосуванні новітніх технологій та укладанні з їх урахуванням власних навчальних вправ, контрольних завдань і навчально-методичних комплексів. Незадоволення цієї потреби в межах існуючих програм із підготовки вчителя призвело до появи чималої кількості досліджень щодо формування проектувальних умінь та використання педагогічного дизайну, але ці роботи переважною кількістю педагогічні, а не методичні.

Так, наприклад, Ю.С. Заяц розглядала формування проектувальних умінь у майбутніх учителів початкової школи засобами методичних задач, але її дослідження присвячено укладанню математичних вправ [2]. Л.М. Івашова розробила загальнодидактичні теоретико-практичні засади розвитку вміння вчителя ІМ проектувати вправи [3]. А.Г. Клепікова розробила методику навчання педагогічного дизайну з використанням інформаційних та комунікаційних технологій [5]. О.М. Ігна у підготовці вчителів передбачає лише елементи педагогічного дизайну [4]. Н.В. Майєр пропонує майбутнім викладачам французької мови у процесі самостійної роботи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі укладати вправи, але її методика не передбачає поступового розвитку цього вміння [7]. Але, на жаль, жодна робота не містить опису детальної технології навчання майбутніх учителів ІМ, англійської зокрема, укладання вправ/завдань.

Щодо зарубіжного досвіду, то існує певна кількість робіт про добір та розробку навчальних матеріалів (наприклад, Д. Ховард, Д. Мейдж, А. Мейлі, Дж. Макалістер та ін. [19; 20]) або загальнодидактичні засади педагогічного дизайну (наприклад, Г.Е. Шнельбекер [21]). Однак запропоновані теоретична база та практичні рекомендації адресовані вчителям, що вже працюють в навчальних закладах різного типу, а не студентам, які ще не мають досвіду викладання.

З іншого боку, чимало робіт, здебільшого британських, присвячено розробці тестових завдань, а саме їхній структурі, типології, перевагам і недолікам, технології укладання та адміністрування, валідації (наприклад, С.К. Вігл (тестування письма) [22], Г. Фулчер (тестування говоріння) [18] та багато ін.). Можемо це пояснити комерціалізацією цієї галузі, оскільки міжнародні тести для отримання сертифікату про рівень володіння англійською мовою є справою прибутковою, адже тисячі кандидатів у всьому світі складають їх для отримання роботи або для вступу до вищих навчальних закладів (ВНЗ). Тому дослідження в основному спрямовані на підвищення якості цих тестів. Щодо тестів, які використовуються в навчальному процесі, то таких робіт існує не так багато, бо розробка тестових завдань потребує значної кількості часу, вимагає певних людських та матеріальних ресурсів. Але завдяки застосуванню чіткої стандартизації процесу розробки тести стають валідними, об'єктивними та надійними. Ми наполягаємо на тому, щоб принципи укладання тестових завдань, хоча б деякі з них, застосовувалися й до навчальних вправ, що значною мірою сприятиме підвищенню якості останніх. Здавалося б, якість однієї окремої вправи не так значно впливає на учнів як результати складених іспитів, але якщо подумати про наслідки підготовки на основі низькоякісних матеріалів, то підвищення вимог до вправ виявиться вже не таким необґрунтованим.

Таким чином **актуальність** цього дослідження пов'язана з потребою у спеціальній практичній професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ з укладання навчальних вправ та контрольних завдань.

Метою статті є обґрунтування необхідності розробки теоретико-методичних засад формування проектувальних умінь майбутніх учителів ІМ. Як уже зазначалося вище, така необхідність обумовлена низкою чинників. Розглянемо їх детальніше.

Виклад основного матеріалу. У цьому питанні безперечно значущими вважаємо поради Д. Ховард та Д. Мейдж стосовно укладання ефективних англомовних навчальних матеріалів, у яких вони також виділили такі переваги вправ, розроблених самими вчителями:

– контекстуалізація (відповідність програмним вимогам, завданням курсу),

– урахування індивідуальних потреб учнів,
– персоналізація (урахування навчальних стилів своїх учнів),
– своєчасність (своєчасне відображення місцевих подій),
– наявність ресурсів (обмеженість ресурсів з того чи іншого аспекту) [19].

Однак, на нашу думку, такий перелік чинників, що зумовлюють потребу у формуванні проектувальних умінь у майбутніх учителів не є вичерпним, оскільки автори адресували свої поради спеціалістам-практикам без зазначення їхнього місця роботи.

Як зазначає Ю.С. Заяц, сучасні шкільні програми навчання зорієнтовані на розвиток мислення учнів, на оволодіння ними загальними способами дій, на використання пошукових методів навчання та варіативних навчальних завдань, що зумовлює нові вимоги до підготовки вчителя, здатного самостійно втілити основні ідеї навчання, але практика підготовки майбутніх учителів свідчить про те, що далеко не завжди випускники педагогічних ВНЗ здатні зрозуміти, прийняти та впровадити нові концепції та технології освіти, а також застосувати наявні психолого-педагогічні та методичні знання в реальному навчальному процесі в школі [2: 4]. Як наслідок, на сучасному етапі розвитку вищої школи виникла необхідність приведення системи навчання майбутніх учителів ІМ у відповідність до освітніх потреб середньої школи.

Сучасні соціальні, політичні та економічні процеси викликали певні зміни в освітніх тенденціях у Європі, зокрема це стосується розширення спектру ролей учителя ІМ. Нові вимоги знайшли своє місце в нормативній базі, а саме документах рекомендаційного характеру. Зокрема знаходимо в Європейському портфоліо для майбутніх учителів ІМ згадування такого методичного вміння «*I can design learning materials and activities appropriate for my learners*» [17: 31]. Ця рекомендація урахована в Програмі післядипломної педагогічної освіти вчителів ІМ (2012), там уже зазначається в складових професійної діяльності, що «нефахівець», тобто студент вищого навчального закладу за спеціальністю «англійська мова», має демонструвати компетентність у складанні простих тестових завдань, тоді як розробляти власні навчальні матеріали для реалізації мети уроку має вміти лише спеціаліст другої категорії [11: 11–12].

Іншим чинником уважаємо появу нових інформаційно-комп'ютерних технологій, що постійно вдосконалюються. У переліку підручників, затверджених міністерством, немає електронних підручників. Тоді як покоління «міленіумів» майже «живе» в інтернеті та рано починає користуватися електронними пристроями. Ось тому так важливо навчати студентів за допомогою новітніх технологій та навчати укладати вправи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.

Окрім цього згадаємо про наявність різних контекстів використання мови, що вивчається (*Target Language Use Situation*). В українських школах широко представлені рекомендовані Міністерством освіти і науки підручники британських авторів (*Get Set Go!*, *Way Ahead*, *Next Move*, *Family and Friends*, *Kid's Box*, *World Wonders*, *In Touch*, *Friends*, *Challenges* та ін.), але вони не написані спеціально для України, тому не враховують національні особливості, не можуть повною мірою сприяти формуванню полікультурності та інтеркультурності українських школярів. Це зумовлює потребу у доповненні цих підручників завданнями, розробленими українськими вчителями. До того ж, у підручниках часто деякий матеріал втрачає свою актуальність, і через це має бути замінений новими даними.

Більш того, на початку 2000-х років із метою підвищення якості середньої освіти у низці європейських країн для випускників шкіл запроваджуються іспити, результати яких ураховуються при вступі до ВНЗ (наприклад, *ЕГЭ* в Росії, *ЗНО* в Україні, *Matura* у Польщі та ін.). Згадані іспити передбачають складання тесту з ІМ, зокрема з англійської. Це вимагає від учителів школи бути обізнаними у тестових технологіях для того, щоб готувати своїх учнів до успішного складання цих іспитів.

Загальновідомо, що вчителям доводиться розробляти завдання для організації самостійної роботи учнів, роботи з учнями, що не здатні вчасно опанувати навчальну програму, індивідуалізації навчання, а також для проведення позакласних заходів, різноманітних конкурсів, олімпіад, та не завжди це роблять досвідчені методисти. А на старших курсах студенти не оволодівають відповідними теоретичними знаннями та практичними навичками створення завдань, тому виявляються не готовими до початку такої самостійної професійної діяльності.

Виходячи з власного досвіду, зауважимо, що лише теоретичні знання про комплекси та системи вправ, принципи навчання видів мовленнєвої діяльності не є достатніми для виконання певних необхідних педагогічних дій. Так у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди вже майже 10 років студентам п'ятого року навчання викладається теоретично-практичний спецкурс «Основи тестології» як надбудова до базового курсу із методики викладання ІМ. Його метою є розширення загальної професійно-методичної підготовки майбутніх учителів. У перші роки викладання спецкурсу після прослуховування лекцій на практичних заняттях студентам пропонувалося виконати готові тестові завдання самостійно відповідно до інструкції, виявити труднощі складання, встановити об'єкт контролю, рівень складності та час виконання, проаналізувати переваги та недоліки конкретних типів завдань, а потім укласти низку власних тестових завдань. Якість цих завдань виявилася дуже низькою. У студентів виникали проблеми з узгодженням власних завдань із заданим об'єктом контролю, урахуванням індивідуальних особливостей учнів та однозначністю формулювання запитань. У результаті цього було змінено пріоритети спецкурсу та збільшено обсяг готових завдань для аналізу. Однак це не дуже вплинуло на якість виконання студентських завдань. Схожа ситуація склалася з вправами, які студенти добирали чи розробляли самі для семінарських занять із навчання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності в курсі методики викладання англійської мови на 4-му році навчання.

Як відзначають Н.В. Тучина та І.М. Каминін, досвід складання тестів та самоаналіз є недостатніми для ґрунтовної підготовки студентів до розробки власних завдань, необхідна систематизація та теоретичне узагальнення отриманого досвіду, оволодіння термінологією, ознайомлення з циклом розробки тестових завдань/тестів [15: 130]. Отже, окрім мовно-мовленнєвих навичок та вмінь, сформованих на достатньому рівні, навичок складання завдань, знання національних освітніх стандартів (навчальної програми), методичних умінь навчання та контролю видів мовленнєвої діяльності необхідними є сформовані спеціальні проектувальні вміння.

Висновки. У статті розглянуто чинники, що зумовлюють необхідність володіння вчителями ІМ уміннями створювати

навчальні та контрольні вправи/завдання, а саме: програмні вимоги до учнів загальноосвітніх навчальних закладів, упровадження нових освітніх концепцій, стрімкий розвиток комп'ютерних технологій, необхідність урахування української культури, розширення кола професійних обов'язків учителя ІМ. Таким чином, виникає потреба у пошуку нових шляхів комплексного розвитку проектувальних умінь у студентів, майбутніх учителів ІМ, а оскільки основного курсу методики не достатньо для цього, тому необхідним уважаємо розробити відповідний спецкурс та формувати ці вміння на практичних заняттях із ІМ.

Подальшого дослідження вимагає уточнення номенклатури проектувальних умінь, виділення кола відповідних методичних задач, окреслення педагогічних умов для їх формування та формулювання засад укладання вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – [2-е изд., испр.]. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 336 с.
2. Заяц Ю.С. Методическая задача как средство формирования проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заяц Юлия Степановна. – Москва : МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. – 180 с.
3. Ивашова Л.Н. Развитие умения проектировать упражнения в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.Н. Ивашова. – Елец : Липецкий филиал ГОУ ВПО «НГЛУ им. Н.А. Добролюбова», 2007. – 23 с.
4. Игна О.Н. Концептуальные основы профессионально-методической подготовки учителя: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Игна Ольга Николаевна. – Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2014. – 390 с.
5. Клепикова А.Г. Подготовка будущего учителя к использованию педагогического дизайна в профессиональной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Клепикова Алла Григорьевна. – Белгород : БГУ, 2009. – 226 с.

6. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие для студ. филол. фак-ов высш. пед. учеб. заведений / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 264 с.
7. Майєр Н.В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Майєр Наталія Василівна. – Київ : КНЛУ, 2016. – 502 с.
8. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К. : Видав. центр «Академія», 2010. – 328 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Організація курсу «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» у кредитно-модульній системі : навч. посібник / С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 77 с.
10. Практический курс методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие / [П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян и др.]. – [3-е изд., доп. и перераб.]. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 288 с.
11. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов / [укл. Т.В. Гора, Л.М. Костецька, С.М. Куриш та ін.]. – Київ : Британська Рада в Україні, МОН України, 2012. – 391 с.
12. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 192 с.
13. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : кол. монографія / [С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Майєр та ін.; [за ред. С.Ю. Ніколаєвої; тех. ред. І.Ф. Соболєвої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
14. Тарнопольский О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник / О.Б. Тарнопольский. – К. : Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
15. Тучина Н.В. Тестування як складова система підготовки майбутніх вчителів англійської мови / Н.В. Тучина, І.М. Каминін // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Вип. 19. – Харків, 2011. – С. 128–135.
16. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
17. European Portfolio for Student Teachers of Languages : A reflection tool for language teacher education / [D. Newby, R. Allan, A.-B. Fenner et al.]. – Council of Europe, 2007. – 89 p.

18. Fulcher G. Testing Second Language Speaking / G. Fulcher. – Longman, Pearson Education, 2003. – 312 p.
19. Howard J. Guidelines for designing effective English language teaching materials / J. Howard, J. Major // PAAL9, In Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (Oct. 2004). – Seoul, South Korea, 2005. – P. 101–109.
20. Issues in materials development / [Editors M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani]. – Vol. 4. – Rotterdam : Sense Publishers, 2016. – 219 p.
21. Snelbecker G.E. Instructional Design Skills for Classroom Teachers / G.E. Snelbecker // Journal of Instructional Development. – 1987. – Vol. 10. – No. 4. – P. 33–40.
22. Weigle S.C. Assessing writing / S.C. Weigle. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 268 p.

REFERENCES

Allan, R., Fenner, A.-B. and Newby, D. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education.* Council of Europe.

Azarnoosh, M., Faravani, A. and Zeraatpishe, M. (Ed.). (2016). *Issues in materials development.* Vol. 4. Rotterdam: Sense Publishers.

Babinskaja, P.K., Leont'eva, T.P., Andreasjan, I.M., Bud'ko, A.F. and Chepik, I.V. (2005). *Prakticheskij kurs metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov [Practical course of foreign languages teaching methods].* Minsk: TetraSistems [in Russian].

Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking.* Longman, Pearson Education.

Gal'skova, N.D. and Gez, N.I. (2005). *Teorija obuchenija inostrannym jazykam [Theory of teaching foreign languages].* Moscow: Izdatel'skij centr "Akademija" [in Russian].

Gora, T.V., Kosteczka, L.M. and Kurysh, S.M. (2012). *Programa pislyadyplomnoyi pedagogichnoyi osvity vchyteliv inozemnyx mov [Curriculum of post-graduate pedagogical education of foreign language teachers].* – Kyiv: British Council in Ukraine, Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrayiny" [in Ukrainian].

Howard, J. and Major, J. (2005). Guidelines for designing effective English language teaching materials. In: *Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.* Seoul, South Korea, pp. 101-109.

Igna, O.N. (2014). Konceptual'nye osnovy professional'no-metodicheskoj podgotovki uchitelja [Conceptual fundamentals of professional methodological training of a teacher]. *Doctor's thesis*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet [in Russian].

Ivashova, L.N. (2007). Razvitie umenija proektirovat' uprazhnenija v processe professional'noj podgotovki uchitelja inostrannogo jazyka [Development of the skill of designing tasks in the process of professional training of a foreign language teacher]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yelets: Lipeckij filial GOU VPO «NGLU im. N.A. Dobroljubova» [in Russian].

Klepikova, A.G. (2009). Podgotovka budushhego uchitelja k ispol'zovaniju pedagogicheskogo dizajna v professional'noj dejatel'nosti [Training of future teachers for using pedagogical design in professional activity]. *Candidate's thesis*. Belgorod: BGU [in Russian].

Kolker, Ja.M., Ustinova, E.S. and Enalieva, T.M. (2004). *Prakticheskaja metodika obuchenija inostrannomu jazyku [Practical methods of teaching foreign languages]*. Moscow: Izdatel'skij centr "Akademija" [in Russian].

Mayer, N.V. (2016). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya metodychnoyi kompetentnosti u majbutnix vykladachiv franczuzkoyi movy [Theoretical and methodological basics of forming a methodological competence of future teachers of French]. *Doctor's thesis*. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

Nikolayeva, S.Yu. (2008). *Organizaciya kursu "Metodyka vykladannya inozemnyx mov u serednix navchalnyx zakladax" u kredytno-modul'nij systemi [Organization of the course "Methods of teaching foreign languages in secondary schools" in the module system]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Nikolayeva, S.Yu., Boreczka, G.E., Mayer, N.V., Ustymenko, O.M. and Chernysh, V.V. (2015). *Suchasni texnologiyi navchannya inozemnyx mov i kul'tur u zagal'noosvitnix i vyshhyx navchal'nyx zakladax [Modern technologies in teaching foreign languages and cultures in secondary and higher educational establishments]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Panova, L.S., Andrijko, I.F. and Tezikova, S.V. (2010). *Metodyka navchannya inozemnyx mov u zagal'noosvitnix navchal'nyx zakladax [Methods of teaching foreign languages in educational establishments]*. Kyiv: Vydavnychyj centr "Akademiya" [in Ukrainian].

Shhukin, A.N. (2004). *Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika [Teaching foreign languages: Theory and practice]*. Moscow: Filomatis [in Russian].

Snelbecker, G.E. (1987). Instructional Design Skills for Classroom Teachers. *Journal of Instructional Development,* 4, pp. 33-40.

Solovova, E.N. (2008). *Praktikum k bazovomu kursu metodiki obuchenija inostrannym jazykam [Tutorial for the basic course of foreign language teaching methods]*. Moscow: AST: Astrel' [in Russian].

Tarnopol'skyj, O.B. (2006). *Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti u vyshhomu movnomu zakladi osvity [Methods of teaching language activity at higher linguistic educational institutions]*. – Kyiv: Firma «INKOS» [in Ukrainian].

Tuchyna, N.V. and Kamynin, I.M. (2011). Testuvannya yak skladova systema pidgotovky majbutnix vchyteliv anglijs'koyi movy [Testing as a part of the system of training English language teachers]. *Vykladannya mov u vyshhyx navchal'nyx zakladax osvity na suchasnomu etapi – Teaching languages in tertiary level establishments at the present stage,* 19, pp. 128-135 [in Ukrainian].

Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zajac, Ju.S. (2005). Metodicheskaja zadacha kak sredstvo formirovanija proektirovochnyh umenij u studentov fakul'teta nachal'nyh klassov v processe metodiko-matematicheskoj podgotovki [Methodological task as a means of students' designing skills development at the primary school department in the process of methodological mathematical training]. *Candidate's thesis*. Moscow: MGOPU im. M.A. Sholohova [in Russian].

УДК 376.68:81’243
http://orcid.org// 0000-0001-8478-1964

ЛІНГВІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУКОВОЇ ЛЕКЦІЇ ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

Ушакова Н.В. (Харків)

Статтю присвячено розгляду лексико-граматичних особливостей тексту наукової лекції, які виступають в якості підґрунтя для розробки методики навчання аудіювання текстів наукового стилю мовлення іноземних студентів початкового етапу вивчення російської мови як іноземної. Зокрема виокремлено специфічні явища лексики, морфології, синтаксису та фонетики, які утворюють інваріантні та варіативні лінгвістичні ознаки наукової лекції для іноземних студентів-початківців.

Ключові слова: іноземні студенти, лекція, лінгвістичні характеристики, методика навчання, науковий стиль мовлення, початковий етап мовної підготовки.

Ушакова Н.В. Лингвистические характеристики научной лекции как основа обучения аудированию. Статья посвящена рассмотрению лексико-грамматических особенностей текста научной лекции, которые выступают в качестве основы разработки методики обучения аудированию текстов научного стиля речи иностранных студентов начального этапа изучения русского языка как иностранного. В частности, выделены специфические явления лексики, морфологии, синтаксиса и фонетики, которые составляют инвариантные и вариативные признаки научной лекции для иностранных студентов начального этапа обучения.

Ключевые слова: иностранные студенты, лекция, лингвистические характеристики, методика обучения, научный стиль речи, начальный этап языковой подготовки.

Ushakova N.V. Linguistic characteristics of a scientific lecture as the basis of teaching listening. The article is devoted to the consideration of linguistic features of the text of a scientific lecture. These peculiarities act as the basis of developing teaching methods for training listening of scientific texts to foreign students at the initial stage of learning Russian as a foreign language. In particular, specific phenomena of vocabulary, morphology, syntax and phonetics, which form invariant linguistic signs of a scientific lecture, have been revealed.

© Ушакова Н.В., 2016

Current, general scientific and specific – main and narrow-purpose words in the lexical filling of the scientific text are distinguished in the article. It is outlined that specific linguistic phenomena contain lexical unambiguity, common use of lexical units in the specific meaning for this style of speech, partial desemantization of verbs, etc. The optionality of morphological categories and forms, stipulated by the scientific subjects, objective, summarizing, expressly logical character of the statement, is examined by the author. It is noted that the scientific style of speech is characterized by the use of word forms and categories, which aren't distinctive features of a literary language, the enlarged use of nouns, the highest frequency of the word forms usage in a genitive case, restrictive functions of the categories of verbs, common use of connecting language means. The author emphasizes that the generalizing and abstract character of the scientific text causes deagentivity of the statement and the common use of the nominalized structures. It is also pointed out that the scientific text is complicated by homogeneous parts of the sentence, participle and adverbial participle turns. The word order promotes consistency and compatibility of the statement. Intonation is considered as an invariant component of linguistic features of the scientific lecture, which serves for the division of semantic centres of the statement, communicatively equivalent information, speech segmentation. It is claimed that a variable component is special vocabulary defined by the content of a certain discipline. The author concludes that the basis for elaborating the model of training listening is invariant components of scientific lectures.

Key words: foreign students, initial stage of language training, language teaching methods, lecture, linguistic characteristics, scientific style of speech.

Лекція належить до публічних виступів, базується на заздалегідь підготовленому тексті наукового стилю мовлення та визначається науковцями як «вид монологічного мовлення, усний виклад теми навчальної дисципліни або проблеми» (переклад наш – Н.У.) [1: 122]. Текст наукової лекції виступає як одиниця навчання аудіювання на заняттях із мовної підготовки з точки зору системної організації тексту, яка має загальномовні, стилістично та ситуативно обумовлені лінгвістичні характеристики. Навчання студентів-іноземців специфічних лінгвістичних характеристик тексту наукової лекції є важливим аспектом підготовки до слухання лекцій на першому курсі та **актуальною** методичною проблемою.

Метою статті є визначення інваріантних та варіативних лінгвістичних характеристик наукової лекції для навчання іноземних студентів аудіювання.

Висвітлення методичних проблем викладання наукового стилю мовлення постійно привертає увагу науковців та методистів. Лінгводидактичні проблеми навчання професійного спілкування розглядалися у працях М.М. Кожиної, І.Р. Гальперина, Ю.М. Земської, Т.В. Макаревич, О.О. Федорової, К.І. Мотіної, Л.П. Клобукової, Л.А. Іванової, О.Д. Митрофанової, Н.А. Буре, М.В. Бистрих, С.О. Вишнякової, Т.М. Балихіної, О.О. Лаптєвої, Д.І. Ізаренкова, Т.В. Варламової, Т.П. Скорікової, Н.М. Ларіохіної тощо.

Специфіка наукового мислення висувається у якості головного стильоутворювального фактору – його екстралінгвістичної основи [3]. Твори наукового стилю відрізняються специфічним змістом наукової тематики, об'єктивністю та точністю у викладенні інформації, а також інформаційною насиченістю та стислістю. Ці риси обумовлюють відбір мовних засобів усіх рівнів, який має частотний характер і враховує лінгвістичні особливості даного стилю мовлення: лексичні, морфологічні, синтаксичні та фонетичні.

Аналіз актуальних публікацій свідчить, що узагальнюючий та абстрактний характер викладу обумовлює відбір лексичних засобів, яким притаманна необхідна для точного інформування лексична однозначність. Слова, що належать до *загальновживаної, загальнонаукової та профільної* лексики, загальним обсягом близько 2500–2800 лексичних одиниць, складають, на думку О.Д. Митрофанової, «загальну лексичну основу» (переклад наш – Н.У.) [11: 56] наукового тексту, яка служить для формування навичок та вмінь професійного спілкування. Такі лексичні одиниці використовують структурні центри синтаксичних моделей наукових текстів, мають високу вживаність та частотність використання. До *спеціалізованих* лексичних одиниць належать *терміни* та *термінована* лексика. Терміни – слова, сталі словосполучення (нерідко інтернаціональні), що виникли в певній науковій сфері, які «точно та однозначно називають спеціальні поняття наукової сфери спілкування» (переклад наш – Н.У.) [3: 154]. Наприклад: *анабиоз, гемоглобин* (біологія), *валентность, гидролиз* (хімія) та ін. До групи *термінованої* лексики входять слова та словосполучення, які належать до загальнолітературної мови, але для точної передачі інформації вживаються переважно в одному чи в обмеженій кількості значень. Звуження або виникнення нового спеціалізованого значення

лексичної одиниці віддзеркалює функціональну необхідність номінації та точного формулювання конкретного наукового поняття. Внаслідок цього термінологічні слова отримують нове контекстне оточення, вибірково утворюють семантико-синтаксичні відносини.

У матеріалах дослідження О.О. Лаптєвої та її послідовників зазначається, що усному науковому мовленню притаманна загальна тенденція створення інформаційної насиченості за рахунок уживання загальнонаукової лексики, а кількість термінів, термінованої лексики в усному монологічному висловлюванні повинна бути меншою для покращення сприйняття інформації на слух [7]. Усне наукове мовлення (далі – УНМ) має більшу емоційну експресивність порівняно їз письмовою формою. Контактність із аудиторією обумовлює використання оціночно-розмовних виразів та спеціальної лексики, що виражає суб'єктивно-авторське ставлення до предмета розгляду, наприклад, відступ від безособової манери викладу (*Я считаю, как я уже говорил, об этом я расскажу позже*), або в поєднанні з прикметниками та прислівниками зі значенням оцінювання (*поразительное свойство*). Завдання викладача-лектора полягає у тому, щоб використовувати знайомі студенту-початківцю контактні мовні засоби, мінімізувати їхнє неточне використання та застосовувати наочні матеріали (експонати, презентації, схеми, таблиці тощо).

Морфологічні особливості наукового мовлення реалізуються в науковому тексті у вибірковості граматичних категорій та форм, які є актуальними для даного стилю мовлення. Вибірковість уживання іменників полягає у переважному використанні назв неістот, що обумовлюється екстралінгвістичними причинами – розглядом об'єктів та явищ дійсності у текстах (за виключенням текстів науково-природничого характеру). Іншим проявом вибірковості граматичних форм є вживання форми множини іменників зі значенням збірності та речовинності у значенні різновидів, що не властиво загальнолітературній мові, наприклад: *смазочные масла*. Використання більш короткого варіанту граматичних форм може бути пов'язане із тенденцією до економії мовних засобів, наприклад: використання форм чоловічого роду замість жіночого (*клавиш – клавиша*), форм однини замість множини в якості суб'єкту, наприклад: *Живой организм живет, растет, развивается*;

нульових форм родового відмінку множини для позначення одиниць виміру, наприклад *350 вольт, 5 ампер* тощо. Вибірковість форм власних назв характерна для переважного вживання в значенні ознаки у родовому відмінку та у складі пасивних зворотів, наприклад, *закон Ома, открыт Колумбом.* Тенденція до вибірковості у морфології знаходить вираження в обмеженості багатозначного вживання словоформ унаслідок сталості відтворення певних значень певними словоформами. Наприклад, форма родового відмінку може виражати означальні відносини (*закон Ома, орган зрения*), мету дії або призначення в конструкціях із прийменником *для (служить для обмена)*, означальні або об'єктні відносини в конструкціях із прийменником *из* (*изделия из металла, состоять из белого и серого вещества*), відносини простору та ознаки в конструкціях із прийменником *от* (*удаляться от точки, расстояние от пункта А*), означальних відносин із прийменником *в виде* (*форма в виде веретена*), конструкції з прийменниками *путем, в качестве* для опису способу та засобу дії (*форма в виде веретена, путем деления*).

У текстах наукового стилю мовлення найбільш уживаними є відносні прикметники, прикметники повної форми, аналітичні форми вищого та найвищого ступенів порівняння для виразу постійних якостей об'єктів та ознак закономірності явищ (*более активен, наименее важный*).

Тенденція до узагальнення та абстрактності, реалізація значення безперервності та подовженості, для втілення означальних значень та значення констатації фактів, утілюється у переважному вживанні форм теперішнього часу дієслів недоконаного виду, наприклад: «*Трахея имеет форму трубки. Вода содержится во всех клетках организма. При определенных условиях кислород превращается в жидкость»* [6: 17]. Для створення зв'язку в тексті використовується єдиний часовий план викладу. В текстах тих наук, що потребують опису хронології подій (наприклад, історії, геології) спостерігається використання форм минулого часу, а для наук фізико-математичного циклу є характерним використання форм майбутнього часу для підкреслення логічності аргументів, значення дослідницького пошуку, наприклад: «*Сначала определим операцию сложения двух векторов. Для доказательства придадим х произвольное*

приращение… » [11: 30, 33]. Об'єктивність інформації, тематична співвіднесеність із об'єктами та явищами дійсності визначають привілей використання форм дійсного способу 3-ої особи однини та множини, форм 1-ої особи множини, наприклад: «*Кость является самой прочной тканью организма. Легкие и бронхи относятся к органам дыхания*» [8: 17], «*Заметим, что для обозначения максимума или минимума существует и объединяющий их термин – экстремум*» [9: 31].

Морфологічна специфіка реалізується також у вибірковості структурно-семантичних типів сполучень слів: суб'єктно-предикативних, дієслівно-іменникових, атрибутивних. Серед суб'єктно-предикативних сполучень домінують складені іменні присудки, в яких іменна частина є семантичним та інформаційним центром, а дієслівна реалізує граматичне значення та представлена переважно дієсловом-зв'язкою із послабленим семантичним значенням, наприклад: «*Вектор, который соединяет начало и конец ломаной линии, есть результирующий вектор. Метр называют единицей измерения*» [4: 6].

Службові частини мови відіграють важливу роль у науковому тексті. Для письмового наукового мовлення характерне використання похідних прийменників (*в течение, в продолжение, в результате, в отличие от, благодаря, в соответствии, в связи, в виде, при помощи* и др.), складних сурядних та підрядних сполучників, що виражають причинно-наслідкові відношення (наприклад, *несмотря на то что, ввиду того что, потому что, тогда как*).

Перелічені морфологічні явища притаманні як письмовій, так і усній формі наукового мовлення, але дослідники спостерігають перевагу вибору загальнолітературних морфологічних варіантів для покращення сприйняття на слух [12: 185; 7: 315; 11: 120]. Так, конструкції зі словоформами родового відмінка мають меньшу подовженість, частіше вживаються в якості предикату дієслова з конкретним значенням, мінімізується кількість похідних прийменників, а конструкції заміщуються підрядними реченнями. Вибірковість морфологічних форм у наукових текстах пов'язана з інтенцією автора передати певний зміст точно та однозначно.

На синтаксичному рівні наукового тексту узагальненість та абстрактність реалізуються у деагентивності викладу та іменному

характері наукового мовлення [8: 19]. Деагентивність викладу утворюється синтаксичними конструкціями, в яких предикат передає дію узагальненої сукупності осіб або виконує експресивну функцію сумісності (використовується дієслово у формі 3-ої особи множини, 1-ої особи множини), наприклад: «*Этот закон называют законом сохранения энергии. Рассмотрим данное уравнение*». Домінуючий іменний характер мовлення передбачає переважне використання іменних сполучень слів, що сприяє виразу дії як поняття [8; 11]. На думку О.Д. Митрофанової, іменник, утворений від дієслова, має семантичні характеристики абстрагованості та узагальненості та є центром номінації.

Як стверджує Н.М. Ларіохіна, специфіка синтаксису наукового мовлення полягає у створенні логічності викладу, що досягається такими синтаксичними засобами, як використання речень певного типу, вибору порядку слів у реченні, вживанні повторів та спеціальних засобів зв'язку [8]. Вибір порядку слів визначається інтенцією автора: зазвичай актуальна інформація розміщується у кінці речення. На рівні тексту порядок слів є засобом смислового зв'язку та забезпечення логічності викладу. Завдання викладача полягає у навчанні студента розпізнавати реалізовані функції порядку слів у тексті [5: 23]. Тенденція наукового мовлення до економії мовних засобів, реалізація різних логіко-смислових відношень знаходять утілення у використанні різних видів ускладнень структури: однорідних членів речення, дієприкметникових та дієприслівникових зворотів, прийменниково-відмінкових сполучень [12]. Однорідні члени речення використовуються для переліку логічно однорідних понять, дієприкметникові та дієприслівникові звороти втілюють якості дієслівного управління, а прийменниково-відмінкові групи слів утілюють логіко-семантичні відношення, що властиві відповідним підрядним реченням.

Усне наукове мовлення має особливості синтаксису, які відображають тенденцію до актуалізації загальнолітературних мовних засобів: частіше використання дієслівних присудків, обмежене використання конструкцій із похідними прийменниками (як *вследствие, по причине*), їхня заміна на підрядні речення у складному. В усному мовленні інтонація визнається рівноправним мовним засобом у реалізації смислових відношень: за умови відсутності графічних засобів інформація функціонує як маркер

сегментування мовлення на окремі інтонаційно-смислові відрізки, як маркер логічного та акцентного виокремлення слів [14: 108]. Інтонація виокремлює різновиди інформації відповідно до авторської інтенції: смислове опорне слово або сполучення слів, головну та другорядну інформацію, початок та кінець висловлювання.

Одночасність психофізіологічних процесів мовлення та процесу відбору мовних засобів призводить до виникнення спонтанних мовних явищ, які науковці зараховують до синтаксису усного мовлення [3; 7]. Серед таких явищ виокремлюються конструкції із препозицією найбільш важливої інформації, поєднальні (парцельовані) конструкції реалізації єдиної синтаксичної структури в кількох інтонаційно-смислових одиницях, конструкції зі зміщенням перспективи висловлювання тощо. До специфічних явищ УНМ належать загальні незакінчені синтаксичні утворення, наприклад: *Ну вообще… созерцание я могу и для друзей рисовать* [цитування за 3: 103]; а також самоперебиви, додавання та пояснення основної думки, вставні слова тощо.

Виклад основного матеріалу. Початковий етап мовної підготовки є дуже інформативно насиченим і важливим для студента-іноземця. Саме в цей період формується мовна та мовленнєва база для подальшого професійного навчання. Тому навчання наукового стилю мовлення є вагомою складовою успішності майбутнього першокурсника. Програмою підготовчого відділення передбачається включення лекцій із загальнонаукових дисциплін, що обумовлює навчання аудіювання наукових текстів на заняттях із мовної підготовки. Програма вивчення профільного модуля розподіляється на вступний та основний курс. Метою вступного курсу є формування фонетичних, лексичних, морфологічних, синтаксичних навичок, які складають базу для подальшого формування мовленнєвих умінь профільно-орієнтованого спілкування. Основний курс розподіляється відповідно до традиційного порядку та логіки опису наукового дослідження на метатеми, кількість яких має бути обмежена для цього етапу навчання. Порядок вивчення метатем ураховує також їхнє ранжування згідно з частотністю вживання. Наприклад, студентами медико-біологічного профілю спочатку вивчаються метатеми, які присутні в текстах усіх загальнонаукових дисциплін (такі, як *«Определение объекта», «Качественные и количественные характеристики*

объекта», «Характеристика объекта по составу» та ін.), пізніше вивчаються метатеми, які присутні лише в текстах цього профілю (*«Характеристика среды обитания»)*.

Кожна метатема має лінгвістичне наповнення, що відбиває комунікативну інтенцію смислового фрагменту та зміст, визначений певною дисципліною. Формування вмінь вираження певної метатемної комунікативної інтенції у відборі/доборі лексико-граматичних та фонетичних засобів є важливим завданням занять із навчання наукового стилю мовлення. На цьому етапі студенти навчаються розпізнавати та будувати фрази на основі певної моделі, відокремлювати та застосовувати синонімічні граматичні конструкції, які мають різне граматичне оформлення, використовувати мовні засоби у специфічних для наукового стилю мовлення значеннях, виокремлювати актуальну інформацію у висловлюванні, розпізнавати сполучувальні засоби у смисловому фрагменті, вдосконалюють навички інтонаційного оформлення окремих фраз із акцентуацією смислового центру, правильною постановою логічного наголосу, навички інтонаційного оформлення фраз у смисловому фрагменті тощо. Відбувається навчання усіх видів мовленнєвої діяльності з метою утворення мовленнєвих автоматизмів продукування та сприйняття інформації наукового характеру, які є базою для формування та розвитку вмінь аудіювання такого типу інформації на окремих заняттях. На початковому етапі вивчення мови терміни та термінована лексика вводяться на заняттях із профільних дисциплін, заняття з мовної підготовки повинні спрямовуватися на відпрацювання у лексико-граматичних вправах цього типу лексики в контекстному оточенні у спеціалізованому термінологічному значенні. Лінгвістичні особливості наукової лекції утворюються вибірковістю лексико-граматичних ознак наукового стилю мовлення. Вони поділяються на загальні для письмової та усної форм наукового мовлення та специфічні, які властиві кожній формі мовлення окремо. Письмовій формі мовлення притаманна велика кількість книжково-письмових мовних засобів, в усній формі мовлення, жанром якого є лекція, кількість таких мовних засобів зменшується, але збільшується кількість загальнолітературних варіантів застосування мовних засобів для полегшення сприйняття усного повідомлення.

Висновки. Вважаємо, що лексичну інваріантну основу наукового тексту складають слова, що належать до загальнолітературної мови, загальнонаукова та профільна лексика. Вузькопрофільні лексичні одиниці (терміни та терміновані слова певної дисципліни) утворюють варіативне наповнення тексту певної наукової дисципліни. Інваріантну складову для усного наукового мовлення складають мовні засоби, які сприяють посиленню логічності викладу та встановленню контакту з аудиторією. До інваріантних складових УНМ належить інтонаційне оформлення аудіотексту, що служить для маркування згідно з авторською інтенцією смислових центрів висловлювання, комунікативно значущої та допоміжної інформації, сегментації звукового потоку. Формування навичок розпізнавання, побудови та трансформації типових лексико-граматичних структур, їхнього інтонаційного оформлення повинне бути завданням системи вправ для роботи з науковим текстом в усіх видах мовленнєвої діяльності. Особливої уваги потребує вивчення сполучувальних мовних засобів на рівні мікротексту, як смислової частини тексту, та цілого тексту.

Метою подальшого дослідження є створення моделі формування вмінь аудіювання наукового тексту на початковому етапі вивчення мови, яка буде враховувати лінгвістичні ознаки наукової лекції як жанрового різновиду НСМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Аросева Т.Е. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов. Основной курс (технический профиль) / Т.Е. Аросева, Л.Г. Рогова, Н.Ф. Сафьянова. – Харьков : ХГАДТУ, 1998. – 256 с.
3. Балыхина Т.М. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России / Т.М. Балыхина, М.В. Лысякова, М.А. Рыбаков. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 488 с.
4. Бондарь А.М. Физика: методические указания для студентов-иностранцев подготовительного факультета / А.М. Бондарь, М.А. Чекарев, В.В. Троицкая. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 126 с.
5. Гришило В. Логичность как коммуникативное качество научного стиля речи / В. Гришило // Науково-методичні проблеми мовної підготовки

іноземних студентів : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16–17 квітня 2015 р., Національний авіаційний університет / за заг. ред. М.М. Бондарчук, І.В. Жогіної.) – К. : НАУ, 2015. – С. 22–24.

6. Копыткова Т.Г. Кругозор : учеб. пособие по научному стилю речи для иностранных учащихся подготовительных факультетов (медико-биологический профиль) // Т.Г. Копыткова, В.В. Рубцова. – Харьков : ХНАДУ, 2006. – 183 с.
7. Лаптева О.А. Как ученые говорят / О.А. Лаптева // Русская речь. – 1995. – № 3. – С. 51–56.
8. Лариохина Н.М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи / Н.М. Лариохина. – М. : Рус. яз., 1979. – 240 с.
9. Методические рекомендации и задания по русскому языку для студентов-иностранцев 1 курса механико-математического факультета / [сост. Н.В. Пиротти, Е.Л. Пиротти, Н.И. Ушакова и др.]. – Харьков : ХГУ, 1987. – 55 с.
10. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М. : Рус. яз., 1981. – 141 с.
11. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
12. Основы научной речи : учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / [Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.] ; под. ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. – СПб. : Філол. фак-т СПбГУ. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
13. Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов вузов СССР. Медико-биологический профиль / [Л.А. Колотилина, И.А. Борзова, Л.П. Донскова и др.]. – М. : Рус. яз., 1987. – 232 с.
14. Скорикова Т.П. Функциональные возможности интонационного оформления словосочетаний в устном научном тексте и их методическая интерпретация / Т.П. Скорикова // Русский язык в нефилологическом вузе (синтаксическая основа обучения языку специальности) : сб. ст. / [под ред. О.А. Лаптевой]. – М. : Рус. яз., 1985. – С. 100–109.

REFERENCES

Aroseva, T.E., Rogova, L.G. and Saf'yanova, N.F. (1998). *Posobie po nauchnomu stilyu rechi dlya studentov-inostrancev podgotovitel'nyh fakul'tetov vuzov [Manual in the scientific style of speech for foreign students of preparatory departments at higher educational institutions].* Har'kov: HGADTU [in Russian].

Azimov, E.G. and Shchukin, A.N. (1999). *Slovar' metodicheskih terminov teoriya i praktika prepodavaniya [Dictionary of methodical terms].* Saint Petersburg: Zlatoust [in Russian].

Balyhina, T.M., Lysyakova, M.V. and Ribakov, M.A. (2004). *Uchimsya obshcheniyu: uchebnyj kurs russkogo yazyka i kul'tury rechi dlya uchashchihsya vysshih uchebnyh zavedenij Rossii [We study communication: a training course of the Russian language and the standard of speech for the students of higher educational institutions in Russia].* Moscow: Izd-vo RUDN [in Russian].

Bondar', A.M., Chekarev, M.A. and Troickaya, V.V. (1990). *Fizika: metodicheskie ukazaniya dlya studentov-inostrancev podgotovitel'nogo fakul'teta [Physics: methodical instructions for foreign students of the preparatory department].* Har'kov: HGU [in Russian].

Bure, N.A., Byistryih, M.V., Vishnyakova, S.A., Volkova, L.B., Gordeychuk, L.V., Zyikova, E.I. and et al. (2003). *Osnovyi nauchnoy rechi: ucheb.posobie dlya stud. nefilolog. vyissh. ucheb. zavedeniy [Bases of the scientific speech: manual for the students of non-philological higher educational institutions].* SPb.: Filologicheskiy fakultet SPbGU; M.: Izd.tsentr "Akademiya" [in Russian].

Grishilo, V. (2015). Logichnost' kak kommunikativnoe kachestvo nauchnogo stilya rechi [Logicality as a communicative quality of the scientific style of speech]. In: *Naukovo-metodychni problemy movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv: materialy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Scientific and Methodical Problems of Foreign Students' Language Training: the Eighth International Scientific and Practical Conference].* K.: NAU, pp. 22-24 [in Russian].

Kolotilina, L.A., Borzova, I.A, Donskova, L.P., Dem'yanova, L.G. and Fomicheva, N.V. (1987) *Posobie po nauchnomu stilyu rechi dlya podgotovitelnyih fakultetov vuzov SSSR. Mediko-biologicheskiy profil [Manual in the scientific style of speech for the preparatory departments of USSR higher educational institutions. Medical and biological profile].* M.: Russkiy yazyik [in Russian].

Kopytkova, T.G. and Rubtsova, V.V. (2006). Krugozor: *Uchebnoe posobie po nauchnomu stilyu rechi dlya inostrannyh uchashchihsya podgotovitel'nyh fakul'tetov (mediko-biologicheskij profil') [Outlook: manual on the scientific style of speech for foreign students of preparatory departments (medical and biological profile)].* Har'kov: HNADU [in Russian].

Lapteva, O.A. (1995). Kak uchyonyie govoryat [As scientists speak]. *Russkaya rech [Russian speech],* 3, pp. 51-56 [in Russian].

Lariohina N.M. (1979). *Voprosy sintaksisa nauchnogo stilya rechi [Questions of syntax of the scientific style of speech].* M.: Russkij yazyk [in Russian].

Mets,N.A., Mitrofanova, O.D., and Odintsova, T.B. (1981). *Struktura nauchnogo teksta i obuchenie monologicheskoy rechi [Structure of the scientific text and training of the monological speech].* M.: Ruskiy yazik [in Russian].

Mitrofanova O.D. (1985). *Nauchnyiy stil rechi: problemyi obucheniya [Scientific style of speech: training problems].* M.: Rus. yaz. [in Russian].

Pirotti, N.V., Pirotti, E.L. and Ushakova, N.I. (1987). *Metodicheskie rekomendatsii i zadaniya po ruskomu yazyiku dlya studentov-inostrantsev 1 kursa mehaniko-matematicheskogo fakulteta [Methodical recommendations and tasks in the Russian language for first-year foreign students of the mechanical and mathematical department].* Harkov: HGU [in Russian].

Skorikova, T.P. (1995). Funktcional'nyie vozmozgnosti intonatsionnogo oformlenyia slovosochetaniy v ustnom nauchnom tekste i ih metodicheskaya interpretatsiya [Functional potentialities of the intonational execution of phrases in the oral scientific text and their methodical interpretation]. *Russkiy yazyik v nefilologicheskom vuze [Russian language in a non-philological higher educational institution].* M.: Rus. yaz., pp.100-109 [in Russian].

УДК 811.161.1’243’373.7:378.147.091.33
http://orcid.org/0000-0002-3208-7089
http://orcid.org/0000-0002-9453-5182
http://orcid.org/0000-0002-3085-8361

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ГРУПАХ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ІСТОРІЮ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Ходаківська М.О., Тесаловська О.Б., Сулятицький А.В. (Харків)

У статті розглядаються особливості презентації російської фразеології на заняттях із російської мови як іноземної з метою формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності. Методи та прийоми, що наводять автори, сприяють засвоєнню фразеологічних одиниць та їх активному вживанню в повсякденному та професійному спілкуванні. Теоретичні положення демонструються на прикладі навчання іноземних студентів архітектурних спеціальностей, які вивчають історію культури та образотворчого мистецтва.

Ключові слова: іноземні студенти, історія мистецтва, практичне вивчення фразеології, фразеологічна одиниця.

Ходаковская М.А., Тесаловская О.Б., Сулятицкий А.В. Специфика обучения русской фразеологии в группах студентов, изучающих историю изобразительного искусства. В статье рассматриваются особенности презентации русской фразеологии на занятиях по русскому как иностранному с целью формирования профессионально ориентированной лингвистической компетентности. Методы и приёмы, приводимые авторами, способствуют усвоению фразеологических единиц и их активному употреблению в повседневном и профессиональном общении. Теоретические положення демонстрируются на примере обучения иностранных учащихся архитектурных специальностей, изучающих историю культуры и изобразительного искусства.

Ключевые слова: иностранные студенты, история искусства, практическое изучение фразеологии, фразеологическая единица.

© Ходаківська М.О., Тесаловська О.Б., Сулятицький А.В., 2016

Khodakivska M.O., Tesalovska O.B., Suliatytskyi A.V. Specifics of teaching Russian phraseology in student groups studying the history of fine arts. The authors of this article declare the necessity of paying special attention to the phraseology training issues in the classes of Russian as a foreign language. It is pointed out that phraseologisms are potentially featured to make the individuals speech more aesthetic and expressive. The attention is focused on the common phraseology that is used both in spoken and written language. Such phraseologisms are most widely found in the texts dedicated to the history of arts, especially while describing paintings, life and work of artists and architects. In the article, there are listed all the main reasons which cause difficulties that foreign students meet while studying Russian phraseology. Indicating typical mistakes in usage of phraseological units, the authors suggest the ways of solving the most common difficulties encountered when learning to produce phraseological units, i.e. resemblance of phraseological units and free collocations, specific features of syntactic functions, synonymity and antonymous opposition of phraseological units, formation of skills of phraseology production as a whole.

The article provides examples of exercises based on the materials of texts included in the curriculum of the architectural faculty of Kharkiv National University of Civil Engineering and Architecture.

The authors state that the presented features of phraseology and types of exercises do not cover all the existent methods of mastering the Russian phraseology as a foreign one. The phraseology of any language is a valuable part of the linguistic culture, it's the history of the people that speaks it, and it reflects that people's thoughts and mentality. A comprehensive research of phraseological items with special attention paid to all stylistic layers of the contemporary Russian phraseology enables to solve a whole range of issues concerning meaningful language units as a whole, nature of lexical meaning of words, correlation of syntactic compatibility of words and their meanings, various issues of word formation and etymology, and the stylistics of belles-lettres.

A comprehensive study of the phraseological system of the modern Russian language enables us to gain a notion of main structural, semantic and stylistic types of phraseological units, and also to discover their origin.

The authors conclude that presenting phraseological units in a foreign class is especially important due to their specific qualities among other significant language units.

Key words: foreign students, history of art, phraseological unit, practical study of phraseology.

У практиці викладання іноземних мов, зокрема російської як іноземної, необхідно приділяти велику увагу вивченню фразеологізмів. Фразеологія будь-якої мови – це найцінніша лінгвістична спадщина, що відбиває національну культуру, історію народу, його думки та менталітет. Тому в кожній мові фразеологія має особливі форми вираження, а фразеологічні одиниці являють собою невичерпну повноводну річку, що несе свої хвилі, збагачуючи та підживлюючи будь-які стилі мови. Представники певної мови зазвичай прагнуть використовувати мову не тільки як засіб комунікації, а й у тій її функції, яку можна назвати естетичною. Потенційна образність фразеологізму відповідає потребі особистості урізноманітнити мову засобами образної номінації, надати їй експресивно-оцінну спрямованість.

Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що уживання фразеологічних одиниць (ФО) викликає труднощі при вивченні російської мови іноземними студентами. Це пов'язано з тим, що ФО, які функціонують у мові як роздільно оформлені утворення, цілісні за значенням, стійкі у своєму складі. Значення ФО завжди пов'язане із значенням вільного словосполучення того ж складу. Цей зв'язок є критерієм класифікації деяких фразеологічних явищ.

Вивчати проблему презентації фразеологізмів важливо не тільки для теоретичного вирішення проблеми, а й у практичному аспекті, а саме для вивчення мови як іноземної. ФО частково представлені в текстах мистецтвознавчого характеру (розповіді про творчість художників, архітекторів, опис творів образотворчого мистецтва), які входять до курсу навчання російської мови як іноземної студентів архітектурного факультету ХНУБА. Факти існування фразеологізмів у подібних текстах заслуговують особливої уваги, тому що вони відображають національно-культурну специфіку, є вербальним вираженням почуттів, емоційних оцінок, способів впливу, яскравих і влучних характеристик людини, предметів, ситуацій. Фразеологізми наочно показують «національний образ світу, відображений у мові, ним детермінується та в ньому закріплюється. У них втілюється «опредмечування» загальних понять...» (переклад наш – М.Х., О.Т., А.С.) [4: 193].

Іноземні студенти (особливо негуманітарного профілю) не досить добре знають механізми побудови ФО і сприймають їх як вільні

словосполучення. Навчання фразеології буде більш успішним, якщо виявити найефективніші методи та прийоми, які можуть бути використані викладачем при викладанні різних тем курсу. Вибір методів і прийомів визначається основним завданням комунікативного вивчення російської мови – не тільки навчити чути фразеологізми, бачити їх у тексті та розуміти, а й активно, стилістично виправдано вживати у мові, у повсякденному або професійному спілкуванні.

Фразеологічні засоби мови, як і лексика, знаходять застосування в різних функціональних стилях і, відповідно, мають те чи інше стилістичне забарвлення. Найбільший стилістичний шар становить розмовна фразеологія, до неї близька простомовна фразеологія (наприклад: *стоять поперек горла, сматывать удочки*). Інший шар утворює наукова, публіцистична, офіційно-ділова фразеологія (наприклад: *альфа и омега, витать в облаках, одержать победу, оказать содействие*).

Метою цього дослідження стане аналіз досвіду презентації ФО в іншомовній аудиторії на уроках російської як іноземної, а саме загальновживана фразеологія, яка знаходить застосування як у книжному так і в розмовному мовленні. Таких фразеологізмів не так багато, але саме вони найбільш часто зустрічаються в текстах з мистецтвознавства, саме їх ми очікуємо почути при описі картин, життя і творчості художників, архітекторів. Найтиповішими помилками в сфері вживання ФО іноземними студентами є порушення форми фразеологізму, його сполучуваності. Таким чином, презентація загальновживаної фразеології в іноземній аудиторії повинна проходити з урахуванням особливостей ФО.

Розглянемо деякі з них і представимо можливі способи усунення складнощів при засвоєнні ФО російської мови як іноземної:

1. Подібність фразеологічної одиниці до вільного поєднання слів.

Серед ФО знаходяться практично всі типи словосполучень, які відзначені в активному фонді сучасної мови. За формальною структурою вони співпадають із реченнями як дієслівними, так й іменними (*пройти сквозь горнило, беречь как зеницу ока, смутное время, альфа и омега*) та зі словосполученнями, що містять форми всіх частин мови (*кривить душой; кровь с молоком; апогей славы; ни к селу ни к городу*). Фразеологізми можуть бути

побудовані як розповідні, так і питальні (*сбыточное ли дело?*). Тут слід звернути особливу увагу на інформативну недостатність більшості конструкцій, що співпадають за формою із реченням, та використовувати такі типи презентації фразеологізмів як:

1) контекст (Наприклад: *Михаил Александрович Врубель – художник своеобразного таланта, богатой фантазии – своим неповторимым творчеством вписал яркую страницу в историю живописи.*)

2) вправи, які спрямовані на:

- розмежування близьких за значенням слів і фразеологізмів, синонімічних фразеологізмів, що відрізняються конотацією;
- вживання фразеологізмів і слів однієї семантичної групи в переказі тексту;
- використання ФО при складанні діалогу після того, як студенти прослухали текст.

3) вправи на відпрацювання вживання фразеологізму спочатку у вузькому контексті – в поєднанні слів, потім у складі речення з використанням на першому етапі в якості опор питань (Наприклад: *Составьте сочетания слов со следующими фразеологизмами: взять на себя (что?), смотреть в глаза (чему?*).

2. Особливості синтаксичної функції ФО.

Кожна конкретна одиниця фразеології має синтаксичну функцію. «Розкладання фразеологічного цілого на його складові під час синтаксичного аналізу тексту неприпустимо, бо в тексті фразеологізм отримує певну синтаксичну функцію тільки як суцільне» (переклад наш – М.Х., О.Т., А.С.) [3: 143]. Тут слід звернути увагу на установлення інших функціональних співвідношень між різними фразеологічними словосполученнями, у порівнянні з вільними конструкціями, які з ними співпадають. У цьому випадку слід використовувати контекст для розмежування фразеологічної єдності та вільного словосполучення. О.А. Бистрова рекомендує зіставляти два контексти – «з уживанням фразеологізму та вживанням вільного словосполучення» (переклад наш – М.Х., О.Т., А.С.) [1: 11]. Таке зіставлення, з одного боку, сприяє розмежуванню ФО й вільного словосполучення, з іншого – формує ті зв'язки, які створюють образність ФО. У функції контексту при цьому, як правило, виступає речення. Наприклад: *Прочитайте предложения, определите,*

в каком из них выражение «своими глазами» является фразеологизмом, а в каком выступает как свободное словосочетание.

– Художник своими глазами видел, как артель бурлаков тянула баржу.

– Темные как ночь, огромные – она гордилась своими глазами.

3. Синонімічність та антонімічне протиставлення ФО.

Особливість ФО також полягає в тому, що їх синонімічність і антонімічне протиставлення не походить із лексичної близькості або протиставлення їх окремих компонентів. При цьому суттєво, що у багатьох випадках і синтаксичні функції подібних за формальною структурою фразеологізмів виявляються різними. І навпаки, різні за структурою та за лексичним складом фразеологізми можуть вступати в синонімічні та антонімічні відносини. Це призводить до необхідності вживання таких вправ, до складу яких входять:

– зазначення різниці в значенні фразеологізмів (*вышел из строя – вернулся в строй, засучив рукава – спустя рукава*);

– виділення різниці в значенні синонімічних фразеологізмів (*как снег на голову – откуда ни возьмись*);

– зазначення різниці близьких за структурою ФО паронімів (*из года в год – год от года*). Тут важливо відзначити, що фразеологічні синоніми подібно до лексичних можуть відрізнятися один від одного стилістичним забарвленням, що необхідно також проілюструвати (*камня на камне не оставить, учинить расправу (книжн.); разделать под орех, задать перцу (разг.)*).

4. Формування навичок аудіювання та продукування фразеологізму як єдиного цілого.

Саме цей процес значною мірою визначає специфіку навчання російської фразеології як іноземної. Іноземний студент, який уміло вживає фразеологізм, виділяється із загальної маси студентів, які знаходяться на поглибленому етапі навчання російської мови як іноземної. «Навички аудіювання є складними навичками … Навички вживання ФО як цілісного містять відтворення її у певній формі у певному контексті» (переклад наш – М.Х., О.Т., А.С.) [1: 137]. Для формування зазначених навичок будуть доцільними (після первинної семантизації) вправи, до завдань яких входять:

– пояснення значення підкреслених слів (наприклад: *Художник жадно впитывает всё неизвестное ранее, с головой уходит в работу*.);

– запам'ятовування та вживання їх як одного слова. Тут зростає роль правил-інструкцій, що попереджають можливі помилки;

– заміна виділених словосполучень близькими за значенням фразеологізмами (наприклад: *Не всегда влиятельные люди охотно идут на встречу. Этот ученик не первый раз сталкивался с трудностями, но всегда выдерживал характер и добивался* намеченной цели. Худож ник обязан *шагать в ногу со временем.*);

– заповнення пропусків у реченні поєднаннями слів (наприклад: *Флорентиец Донателло, создавший бронзовую статую «Давид», в начале пятнадцатого века .... среди скульпторов Возрождения. (играть роль первой скрипки)*);

– зазначення різниці в значенні підкреслених поєднань слів;

– складання з даним словосполученням двох речень, уживаючи його як фразеологізм і як вільне поєднання слів;

– відповіді на питання з уживанням даних поєднань слів;

– складання речень із даними фразеологізмами (наприклад: *головокружение от успехов, властитель дум, лицом к лицу, ворона в павлиньих перьях, посыпать пеплом голову, краеугольный камень, воздушные замки, звезда первой величины, цепная реакция, катиться по наклонной плоскости, ставить на карту*).

Необхідно відзначити, що при аналізі текстів із мистецтва стає очевидним той факт, що найбільш частотними фразеологізмами є фразеологізми ознаки, які у свою чергу здатні підкреслити атрибуцію особи або предмета в уявленні самого художника та його часу. Фразеологічна ознака в текстах з мистецтвознавства підкреслює провідну роль людини в усіх сферах її прояву. Наприклад, при описі портретного полотна фразеологізми ознаки з основним компонентом в орудному відмінку – «*любоваться неповторимым образом*». Така модель стверджує центральну позицію людини в мистецтві, а усвідомлене маніпулювання такими моделями стає засобом формування складних ідей і почуттів.

Висновки. Представлені особливості фразеології та типи завдань не вичерпують існуючих методів в організації процесу оволодіння

російською мовою як іноземною. Однак усебічне дослідження ФО, увага до всіх стилістичних шарів сучасної російської фразеології дозволить вирішити низку питань, що стосуються значущих одиниць мови в цілому, характеру лексичного значення слів, співвідношення синтаксичного поєднання слів та їх значення, різних питань словотвору та етимології стилістики художнього мовлення. Всебічне вивчення фразеологічної системи сучасної російської мови дозволяє отримати уявлення про основні структурно-семантичні та стилістичні типи ФО, дізнатися їх походження.

Наступним етапом має стати поглиблене дослідження типів вправ, що спрямовані на формування навичок продукування фразеологізмів, без концентрації уваги на правилах вживання ФО. Особливо важливою є презентація фразеологічних одиниць в іноземній аудиторії серед студентів, які навчаються на архітектурному факультеті, оскільки образність текстів з історії образотворчого мистецтва має відбиватися й у мовленні майбутніх архітекторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Быстрова Е.А. Методическая типология фразеологического материала / Е.А. Быстрова // Русская фразеология в национальной школе. – М., 1976. – С. 11–37.
2. Вартаньянц А.Д. Мы читаем и говорим о русских художниках / А.Д. Вартаньянц, Н.В.Кашина. – М. : Рус. яз., 1989. – 181 с.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В.В.Виноградов. – М. : Наука, 1977. – 312 с.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика международной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с.
5. Маёрова Ксения. Русское народное прикладное искусство / Ксения Маёрова. – М. : Рус. яз., 1990. – 260 с.
6. Мокиенко В.М. Давайте говорить правильно! Трудности современной русской фразеологии : Краткий словарь-справочник / В.М. Мокиенко. – СПб. : Академия, 2004. – 352 с.
7. Помыкалова Т.Е. Фразеологический признак в текстах по искусству (материалы по живописи) : специфика семантики / Т.Е. Помыкалова // Современный русский язык: динамика и функционирование : научно-популярный журнал Метеор-Сити. – 2016. – № 1. – С. 26–31.

REFERENCES

Bistrova, Y.A. (1976). Metodicheskaya tipologiya frazeologicheskogo materiala. [Methodical typology of phraseological material]. *Russkaya frazeologiya v natsional'noy shkole [Russian phraseology at national school].* Moscow, pp. 11-37 [in Russian].

Gudkov, D.B. (2003). *Theory and practice of international communication.* Moscow: Gnozis [in Russian].

Mayerova, Ksenia (1990). *Russkoye narodnoye prikladnoye iskusstvo. [Russian folk crafts*]. Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].

Mokiyenko, V.M. (2004). *Davayte govorit pravilno! Trudnosti sovremennoy russkoy frazeologii: Kratkiy slovar-spravochnik. [Let us speak correctly! The difficulties of modern Russian phraseology: Concise Dictionary*]. SPb: Akademiya [in Russian].

Pomikalova, T.Y. (2016). Frazeologicheskiy priznak v tekstakh po iskusstvu (materialy po zhivopisi): spetsifika semantiki. [Phraseological feature in texts on art (materials for painting): specificity of semantics]. *Sovremennyy russkiy yazyk: dinamika i funktsionirovaniye. [Contemporary Russian language: dynamics and functioning]. Nauchno-populyarnyy zhurnal Meteor-Sit [popular scientific journal],* 1, pp. 26-31 [in Russian].

Vartanjats, A.D. and Kashina, N. V. (1989). *My chitayem i govorim o russkikh khudozhnikakh. [We read and speak about Russian artists].* Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].

Vinogradov, V.V. (1977). *Izbrannye trudy. Leksikologiya I leksikografiya [Selected works. Lexicology and lexicography].* Moscow: Nauka [in Russian].

УДК 803 : 37 : 681.3
http://orcid.org/0000-0003-3411-9408

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF RESEARCH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES PART 1. LEVELS AND TYPES OF GRAMMAR

Chernovaty L.M., Doctor of Sciences (Kharkiv)

The paper deals with the problems of pedagogical grammar (PG) design and its implementation in the teaching process. It is argued that the PG theory should take into account the relevant data of psychological, psycholinguistic, linguistic (including applied linguistics) and language teaching research. The author suggests four types of grammar (linguistic, pedagogical, psychological and intuitive) and analyzes the correlation between them. It has been assumed that in natural native language acquisition the child following lengthy and intensive practice goes directly from abstract to intuitive grammar. It happens due to the operation of predominantly subconscious mechanisms under the conditions of exclusive speech pattern orientation. For a number of reasons it is difficult to follow this model under the typical conditions of foreign language teaching and learning. The development of an efficient PG should be based on an adequate psychological model of foreign language acquisition. Such PG has to take into account the regularities of the development of speech grammar mechanisms in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, specifically in the aspects where the said development is different in the native and foreign languages acquisition. Understanding those differences may contribute to a higher precision in the selection of the linguistic grammar information to be presented to the students, the principles of its processing, organization and application in actual teaching, the formulation of requirements to the types of pedagogic information according to the established acquisition regularities, in particular the dynamics of the types of pedagogic information correlation, depending on the specific conditions of teaching and learning. The research into those and other aspects of the PG issue comprises the prospects of the further research.

Key words: correlation of the types of grammar, levels and types of grammar, linguistic, pedagogical, psychological and intuitive grammars, prospects of the further research.

© Chernovaty L.M., 2016

Черноватий Л.М. Педагогічна граматика як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 1. Рівні та види граматики. Наведено результати аналізу поняття «педагогічна граматика». Встановлено чотири види граматики (педагогічна, лінгвістична, психологічна та інтуїтивна) і зміст кожного з них. Висунуто припущення про характер взаємодії між згаданими видами, яка визначає зміст потенційних досліджень у даній сфері.

Ключові слова: ділянки майбутніх досліджень, лінгвістична, педагогічна, психологічна та інтуїтивна граматики, рівні та види граматики, співвідношення видів граматики.

Черноватый Л.Н. Педагогическая грамматика как фреймовое понятие для исследований в области методики обучения иностранных языков. Часть 1. Уровни и виды грамматики. Приводятся результаты анализа понятия «педагогическая грамматика». Установлено четыре вида грамматики (педагогическая, лингвистическая, психологическая и интуитивная), а также содержание каждого из них. Выдвинуто предположение о характере взаимодействия между упомянутыми видами, которое определяет содержание потенциальных исследований в данной области.

Ключевые слова: лингвистическая, педагогическая, психологическая и интуитивная грамматики, перспективные области исследования, соотношение видов грамматики, уровни и виды грамматики.

Numerous research projects in teaching foreign languages, specifically in the development of grammar competence, often seem to lack a common framework to integrate them into a single block with uniform approaches, terminology and criteria. It accounts for the *current importance* of the issue under consideration. Thus the *object* of this paper is the development of grammar competence in teaching foreign languages with the *subject* being the notion of Pedagogical Grammar (PG). The *aim* of this study then is to analyze the latter, as well as its correlations with other notions that may look similar. This is the first in a series of articles focusing on the PG issue where the author is planning to discuss the various aspects of the problem basing on the original research data.

Let's consider the term *grammar* first. Its polysemanticism has been realized for quite a while. On the one hand, modifying Baker's definition [4], grammar may be defined as the branch of linguistics that studies how the phonemes, morphemes and words of a language can be combined to make larger units, such as phrases, clauses, and sentences. On the other

hand, grammar may also be viewed as the mechanisms that have evolved in an individual human being as a result of the interaction of the principles of universal grammar with a particular linguistic environment [2: 113]. Many authors have noticed this contradiction maintaining that the meaning of *grammar* may vary substantially ranging from the linguistic theory (that is the description of the language user's competence) to the said competence itself [7] which implies a certain mechanism generating sentences of speech.

A number of authors have been trying to overcome this inconsistency by suggesting a multilevel approach where the different meanings of grammar were regarded as belonging to the various levels of the latter. The summary of this approach is presented below (see also [1]).

Level 1 (Grammar A) may be labeled as an *abstract grammar* [1], i.e. the system of language rules which functions irrespective of its understanding or the realization of its linguistic description (which, in extreme cases, may be ultimately absent) on the part of the people who use it intuitively.

Level 2 (Grammar B) is viewed as a scientific (linguistic) description of the system of language rules; it has been mapped with various labels, such as *linguistic* [17], *analytical* [14], *descriptive* [2], *formal* or *scientific* [13] grammar. Grammar B may be regarded as a reflection of Grammar A in linguistics, that is why the term *linguistic grammar* would be used further in this and further papers.

Level 3 (Grammar C) is interpreted as the rules of linguistic grammar adapted for the purpose of teaching a language, hence it is labeled as a *pedagogic* or *school grammar* [2; 13] and may be either *descriptive* or *prescriptive* or both, depending on the authors' approach. In most cases those rules are also adapted and simplified. The term *pedagogical grammar* would be used in this paper to indicate this level.

Level 4 (Grammar D) is understood as the speaker's inner system of rules which is developed in his/her mind in the process of language acquisition and which constitutes the basis of his/her language command. It may be called an *intuitive grammar* which represents a system of inner rules (*psycho-rules*) [13]. In general the notion of *intuitive grammar* broadly corresponds to the meaning of linguistic competence, which used to be defined as the implicit knowledge of the language structure, i.e. the knowledge which is not actually realized by the speaker and cannot be

verbalized by him. However this procedural knowledge forms the basis of the speaker's ability to generate sentences of speech [10: 7]. Grammar D underlies this ability and constitutes actual speech grammar mechanisms or linguistic competence in Hymes' terminology [10].

The term *pedagogical grammar* or its variations (see further) is used by various authors but not always with an identical meaning. Some authors attempt to subdivide the term into several notions. In one approach the author [8] differentiates the notions of *pedagogic* and *descriptive grammar*. It is suggested that the former includes the grammar intended for the student (*learning grammar*), which in its turn is subdivided into the one integrated into the textbook and another one that is independent (probably a *reference grammar*). Besides there is also a grammar intended for the teacher (*teaching grammar*). As it follows from the overview, this approach assumes a possibility of including into a *pedagogical grammar* some types of *reference grammars* [9], at least those which take into account the pedagogical aspects of information presentation.

Most of the remaining reference grammar materials within this approach are classified as belonging to the *descriptive grammar*, which in addition to the said materials also includes a *linguistic grammar*. According to this model, *reference grammar* is subdivided into a *school grammar* (intended for secondary school learners), *university grammar* (for higher school students), as well as the one meant for the general use (*user's grammar*). The latter is understood as a descriptive grammar striving to take into account the students' needs in practical language use [8: 2].

There is however a different approach [13] to the interpretation of *reference grammar* where the latter is defined as a set of prescriptive rules in contrast to PG which is viewed as a combination of prescriptive and descriptive directives. Some other authors also endeavor to differentiate various forms of PG. One of them [15] suggests the notions of *concentrated* and *extended* PG. The former is interpreted as the rules intended primarily for the teacher (only advanced students may use it as well), i.e. by its form it is a kind of a *reference grammar*. The *concentrated* PG within the approach under consideration is neutral in the sense that it is not oriented towards a particular method of teaching. This form of PG is based upon the *linguistic grammar*, and the latter's data, though slightly processed, are represented in the maximum possible (for each specific

level of teaching) amount. In the analyzed model the *extended* PG is regarded as the rules for the immediate use in teaching and learning. Unlike its concentrated variety, the extended PG, in the author's view, is not based on the application of unchanged linguistic grammar rules. Instead it relies upon the transformation of concentrated PG rules in the light of specific psychological theories of language acquisition. This approach seems promising and will be further attended to in our further papers.

Another source of terminological misunderstanding in this context is the use of the term *didactic grammar* that looks very similar to *pedagogical grammar*. There is no uniformity in its usage either. According to the available analysis [12], some authors use the term *didactic grammar* as the one that integrates *student's* and *teacher's grammars*, others also include into it a *school grammar* (meaning the *reference grammar* for the secondary school learners), still others limit its meaning to the teacher's grammar only. In the latter model a *didactic grammar* is developed at the preliminary stage where the language material selection, its gradation and presentation is conducted. The *pedagogical grammar* itself is then derived from the *didactic grammar* for the specific groups of students [12: 32]. Other researchers assume that the said preliminary stage involves the development of a *pedagogical grammar* which in such interpretation becomes synonymic to the concept of a *didactic grammar* within the approach which has just been analyzed.

The existence of the two terms with a similar meaning may contribute to the ambiguity of theoretical models which is something that should be avoided. Another ambiguity-promoting factor is the meaning of the word *pedagogic(al)* which in some languages (for example, in Ukrainian or Russian) is restricted exclusively to bringing-up and does not include the instruction. However, taking into account the fact that due to its intensive usage in the specialized literature all over the world the term became widespread, it seems reasonable to preserve it in this form even for the languages mentioned above. Thus, taking into account the current international tendencies [11], within this paper and beyond only the term *pedagogical grammar* shall be used, and it shall be used in the broad meaning of a description of a language for the purpose of its teaching.

Some authors [3] extend the meaning of *pedagogical grammar* interpreting it as the set of universal principles underlying the foreign language teaching in general (and not only grammar). However in this

paper the term *pedagogical grammar* shall be used in a more restricted sense, i.e. only in relation to the grammar skills development. Basing on other authors' approaches [8: 1], *pedagogical grammar* may be defined as any (student or teacher oriented) description or the manner of presentation of foreign language grammar rules aimed at the facilitation of the foreign language acquisition, as well as the control of this process on the part of the teacher. The aim of the PG application is to promote the development of the students' *intuitive grammar* (see the definition further) which generally corresponds to the meaning of *student's grammar* used by some authors. *Intuitive grammar* is viewed as interiorized grammar rules (psycho-rules) that enable the student's speech generation and perception [6: 10] or as a set of student's procedural and declarative knowledge at each stage of language acquisition [5: 185]. The latter definition contains some features of the *interim grammar* notion that shall be discussed in our further papers. For the sake of the non-ambiguity the term *intuitive grammar* shall be used in this meaning here and in our further papers.

Thus within this project the term *pedagogic grammar* is viewed as a pedagogically oriented description of the language structure and the actions to be performed to use it in speech. This description is intended for the students' and/or teachers' application in language acquisition or its control taking into account the characteristics peculiar for the psychological, psycholinguistic and methodological features of the latter.

Basing upon the levels of grammar discussed above it may be assumed that the process of the foreign language acquisition could be represented as the development of an individual's intuitive grammar in his/her mind. However there seem to be various options.

In the process of the natural native language acquisition a child, following a lengthy and intensive practice, goes directly from abstract (level 1) to intuitive (level 4) grammar. It happens due to the operation of predominantly subconscious mechanisms under the conditions of exclusive speech pattern orientation. Because of a number of reasons (that shall be analyzed in our further papers) it is difficult to follow this model under typical conditions of language teaching and learning (formal teaching of relatively adult students in groups, within a relatively short span of time for learning / teaching, as well as under the conditions of a negative impact of other well-known unfavorable factors). Thus to improve the efficiency

of the intuitive grammar development it may be necessary to expand the range of the PG components to be used in the foreign language teaching and acquisition. However this expansion requires the solution of a number of issues related to the correlation of pedagogical and linguistic grammars. At different periods of time this correlation has been interpreted in different ways. At times the pedagogical grammar was considered to be just a shortened variant of the linguistic one, at other times there was no place for the linguistic grammar (at least for the students) in the foreign language teaching and acquisition altogether. In between these extremes there are quite a lot of interim options looking for a rational compromise between the willingness to use the information accumulated by linguists and the attempt to do it without overloading the students with excessive theoretical information. The success in the search for this compromise depends upon the realization of the factors that impact the PG rules degree of explicitness and their form in actual teaching.

Another problem is related to the fact that PG should not be viewed as just the result of the linguistic grammar processing. It should also take into account the psychological grammar [16]. The latter is understood as the explanation of how the individual's speech generation and perception mechanisms are developed, i.e. the psychological grammar should suggest the model of the foreign language grammar mechanism development in the process of teaching. The relationship between the linguistic, pedagogical, psychological and intuitive grammars is shown in the figure suggested by R. Titone [16: 42].

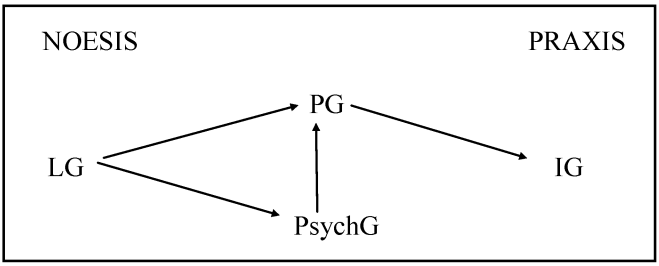


Fig.1. The correlation of linguistic, pedagogical, psychological and intuitive grammars (NOESIS – language structure knowledge, PRAXIS – language use, PG – pedagogical grammar, LG – linguistic grammar, PsychG – psychological grammar, IG – intuitive grammar) [16].

Basing on Fig.1 it may be *concluded* that the development of efficient PG should be based on an adequate psychological model of foreign language acquisition. Such PG has to take into account the regularities of the speech grammar mechanisms development in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, specifically in the aspects where the said development is different in the native and foreign languages. Understanding those differences (as well as various linguistic models) may contribute to a more conscious selection of the linguistic grammar information to be presented to the students, the formulation of the principles of its processing, organization and application in actual teaching, as well as of the requirements to the PG types according to the established acquisition regularities, including the dynamics of the PG types correlation, depending on the specific conditions of teaching and learning. The research into those and other aspects of the PG issue comprises the *prospects* of the further research.

LITERATURE

1. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Черноватый Леонид Николаевич. – Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В.Н. Каразина, 1999. – 453 с.
2. Aarts B. Grammar / B. Aarts // Encyclopedia of Language and Linguistics; edited by Keith Brown. – NY : Elsevier, 2006. – P. 113–115.
3. Allen J.P.B. Grammar and language teaching / J.P.B. Allen and H.G. Widdowson // The Edinburgh Course in Applied Linguistics; edited by J.P.B. Allen and S. P. Corder. – Vol. 2. – London : Oxford Univ. Press, 1975. – P. 45–97.
4. Baker M. Syntax / Mark Baker // The Handbook of Linguistics; edited by Aronoff, Mark And Janie Rees-Miller. – Blackwell Publishing, 2002. – Blackwell Reference Online. 30 November 2007. – Режим доступу : http://www.blackwellreference.com/subscriber/book?id= g9781405102520_9781405102520.
5. Besse H. Grammaires et didactique des langues / H. Besse, R. Porquier. – Paris : Hatier-CREDIF, 1984. – 254 p.
6. Borner W. Zum Verhultnis von wissenschaftlicher und pedagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre / W. Borner, K. Vogel // Fanzusisch lehren und lerner / W. Borner und Vogel, K. (eds.). – Kronberg : Ts. : Scriptor, 1976. – P. 7–39.

7. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / Noam Chomsky. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2015. – 259 p.
8. Dirven R. Pedagogical Grammar / R. Dirven // Language Teaching. – 1990. – Vol. 23. – № 1. – P. 1–18.
9. Greenbaum S. Reference grammars and pedagogical grammars / S. Greenbaum // World Englishes. – 1987. – Vol. 6. – № 3. – P. 191–197.
10. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes // The Communicative Approach to Language teaching; edited by C.J. Brumfit and K. Johnson. – London : Oxford Univ. Press, 1979. – P. 5–27.
11. Keck C. Pedagogical Grammar / Casey Keck and You Jin Kim. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2014. – 245 p.
12. Mindt D. Linguistiche Grammatik, didaktische Grammatik und padadogische Grammatik / D. Mindt // Neusprachlische Mitteilungen. – 1981. – Vol. 34. – P. 28–35.
13. Rutherford W. Grammar and Second Language Teaching / W. Rutherford, M. Sharwood Smith. – Boston : Heinle & Heinle, 1988. – 260 p.
14. Saporta S. Scientific Grammars and Pedagogical Grammars / S. Saporta // The Edinburgh Course of Applied Linguistics. – Vol.1. – London : Oxford Univ. Press. – 1975. – P. 265–274.
15. Sharwood Smith M. Notions and Functions in a Contrastive Pedagogical Grammar // Grammar and Second Language Teaching; edited by W. Rutherford, M. Sharwood Smith. – Boston : Heinle and Heinle. – 1988. – P. 156–170.
16. Titone R. A psycholinguistic model of grammar learning and foreign language teaching / R. Titone // English as a Second Language: Current Issues; edited by R.C.Lugton. – Philadelphia : The Centre for Curriculum Development. – 1970. – P. 41–62.
17. Wasow T. Generative Grammar / Thomas Wasow // The Handbook of Linguistics; edited by Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller. – Blackwell Publishing, 2002. – Blackwell Reference Online. 30 November 2007. – Режим доступу : http://www.blackwellreference.com/ subscriber/book?id= g9781405102520_9781405102520.

REFERENCES

Aarts, B (2006). Grammar. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Keith Brown (Ed.). New York: Elsevier, pp. 113-115.

Allen, J.P.B. and H.G.Widdowson (1975). Grammar and language teaching. In: *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. London: Oxford Univ. Press. Vol. 2, pp. 45-97.

Baker, M. (2002) Syntax. In: *The Handbook of Linguistics*. Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller (Eds). Oxford: Blackwell Publishing. Blackwell Reference

Online. 30 November 2007. Available at: http://www.blackwellreference.com/subscriber/book?id =g9781405102520_9781405102520.

Besse, H. and Porquier, R.(1984). *Grammaires et didactique des langues*. – Paris: Hatier-CREDIF.

Borner, W. und Vogel, K. (1976). Zum Verhultnis von wissenschaftlicher und pedagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre. In: *Fanzusisch lehren und lerner*. Borner, W. und Vogel, K. (eds.). – Kronberg: Ts.: Scriptor, pp.7-39.

Chernovaty, L. (1999). Osnovy teorii pedagogicheskoi grammatiki inostrannogo yazyka [The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory]. *Doctor's thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].

Chomsky, N. (2015). *Aspects of the Theory of Syntax.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Dirven, R. (1990). Pedagogical Grammar. *Language Teaching*, 23, 1, pp.1-18.

Greenbaum, S. (1987). Reference grammars and pedagogical grammars. *World Englishes*, 6, 3, pp. 191-197.

Hymes, D. (1979). On communicative competence. In: *The Communicative Approach to Language teaching*. C.J. Brumfit and K.Johnson (eds.). – London: Oxford Univ. Press.

Keck, C. and You Jin Kim (2014). *Pedagogical Grammar.* Amsterdam: John Benjamins.

Mindt, D. (1981). Linguistiche Grammatik, didaktische Grammatik und padadogische Grammatik. *Neusprachlische Mitteilungen,* 34, pp. 28-35.

Rutherford, W. and Sharwood Smith, M. (1988). *Grammar and Second Language Teaching*. Boston: Heinle & Heinle.

Saporta, S. (1975). Scientific Grammars and Pedagogical Grammars. *The Edinburgh Course of Applied Linguistics*. London: Oxford Univ. Press. Vol.1, pp. 265-274.

Sharwood Smith, M. (1988). Notions and Functions in a Contrastive Pedagogical Grammar. In: *Grammar and Second Language Teaching.* W. Rutherford, M. Sharwood Smith (eds.). – Boston: Heinle and Heinle, pp. 156-170.

Titone, R. (1970). A psycholinguistic model of grammar learning and foreign language teaching. In: *English as a Second Language: Current Issues*. R.C. Lugton (ed.). Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, pp. 41-62.

Wasow, T. (2002). Generative Grammar. In: *The Handbook of Linguistics*. Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller (Eds). Oxford: Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online. 30 November 2007. Available at: http://www.blackwellreference.com/subscriber/book? id=g9781405102520_9781405102520.

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:** 9–11 стор.;
- перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12) та код ORCID;
- 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 та/або словосполучення (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, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см, форматування за шириною сторінки, відступ абзацу – 1,25, чітко діференціюються тире (–) та дефіс (-);
- за положенням МОН України 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 в статті 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 цитованого видання за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

• завершує публікацію Література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля), нижче подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань (шрифт 12, інтервал 1), оформлений відповідно до стандартів МОН 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;

• для входження збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **ЛІТЕРАТУРА** (**LITERATURE** для англомовної статті), потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES**;

після слова **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться **не**нумерований алфавітний список усіх джерел за зразком (див. сайт: http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik);

• підрядкові виноси не допускаються;

• сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються, у роздрукованому варіанті нумеруються олівцем на звороті.

При поданні статті необхідно надати відсканований варіант першої сторінки з підписом автора (авторів), що підтверджує відсутність у статті плагіату: «Стаття "НАЗВА СТАТТІ" не містить плагіату». Підпис (підписи).

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, код ORCID. Автори без наукового ступеню додають до рукопису одну рецензію кандидата або доктора наук. 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.

Інформацію про збірник розміщено на сайті: http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik

Редакційна колегія

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Випуск 29

Збірник наукових праць

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск О.О. Тітаренко
Технічний редактор Л.П. Зябченко

Підписано до друку 01.12.2016.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 7,44.
Наклад 100 пр. Зам. №

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.