

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 27

Започаткований у 1996 р.

Харків
2015

УДК 811: 37.02

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 12 від 30.11.2015 р.)

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

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

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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; Фарісенкова Л.В., докт. пед. наук, проф., Державний інститут російської мови імені О.С. Пушкіна, Росія, Москва;

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.

Відповідальний секретар: Черненко І.І.

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

Кафедра мовної підготовки іноземних громадян, к. III-80,

e-mail: vestnik-knu@ukr.net

<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

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

ISSN 2073-4379

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ХАРЬКОВСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени В.Н. КАРАЗИНА

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 27

Основан в 1996 году

Харьков
2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
Гладир Я.С. ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ОРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	7
Груцзяк В.І. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКИХ УЧНІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН	16
Daver M.V. COMMUNICATION STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AUTHENTIC DIALOGUE	25
Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Куллыева Марал ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В РУССКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	34
Кожушко І.А. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ЕКСПРЕС-КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	42
Котова А.В., Савченко Н.М. ОСНОВНІ ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	51
Кушнір І.М., Алексеєнко Т.М. ШЛЯХИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	58
Малишева О.Н., Клочко Т.В. ВПЛИВ КУЛЬТУРНО-ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ НА ЗАСВОЄННЯ НИМИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ	67

Misenyova V.V. TEACHING FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS RUSSIAN NATIONAL-SPECIFIC PHRASEOLOGICAL UNITS	74
Петренко І.П., Седьма Є.В., Черкашина Ж.В. Е-НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ: КУРСИ, ПРОГРАМИ, ПІДРУЧНИКИ І ПОСІБНИКИ	83
Пономарьова О.І., Ковальова А.В. КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	92
Санина Л.П., Копылова Е.В., Ле Минь Хун НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	101
Тростинська О.М. ПОРІВНЯЛЬНИЙ МЕТОД У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РОСІЙСЬКОМОВНИХ ІНОЗЕМЦІВ	108
Ушакова Н.І. ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	117
Фадеева О.Ю., Косьміна В.Ю. РОЗВИТОК НА ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ МЕХАНІЗМІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ І РЕФЛЕКСІЇ З МЕТОЮ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕЗАДАПТАЦІЙНОГО СИНДРОМУ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	127
Chernovaty L.M. INTRALINGUAL INTERFERENCE, BACKGROUND KNOWLEDGE AND SOURCE TEXT INTERPRETATION IN TRANSLATION	136

ПЕРЕДМОВА

Процеси глобалізації вимагають удосконалення лінгвометодичних засад навчання мов, формування іншомовної комунікативної компетентності у різних сферах спілкування для забезпечення умов ефективної міжкультурної взаємодії.

Автори чергового випуску збірника наукових праць розглядають широке коло проблем, вирішення яких сприятиме визначенню мети мовної освіти різних категорій учнів, окресленню змісту навчання, розробці методів і стратегій формування різних складників бікультурної мовної особистості.

Визначаються лінгвокогнітивні засади формування іншомовної лінгвокультурної компетентності, розглянуто еволюцію базових одиниць лінгвокультурологічного аналізу.

У руслі культурологічного підходу акцентовано увагу на доцільності співставлення рідної мови та мови, що вивчається, під час навчання інофонів використання фразеологічних одиниць із національно-культурною специфікою.

Одним із актуальних напрямів мовної освіти автори збірника вважають формування комунікативних стратегій іншомовного діалогу для успішного спілкування інофонів із носіями мови.

Враховання розбіжностей не тільки у системах рідної та іноземної мов, а й у педагогічних традиціях батьківщини іноземного студента та країни навчання, відмінностей у ментальності різних психотипів особистості визначається дослідниками як важлива передумова успішної організації навчального процесу.

Розглядаються чинники впливу на організацію самостійної роботи іноземних студентів під час довузівської підготовки.

Питання вдосконалення контролю рівня научуваності є актуальними для навчання різних категорій учнів. Науковці аналізують дидактичні особливості комп'ютерного тестування та можливості його використання як методу контролю рівня сформованості іншомовної професійно-орієнтованої компетентності.

Навчання спілкування у професійній сфері, зокрема читання спеціальних наукових текстів, потребує аналізу особливостей таких текстів як основної одиниці навчання. Розглядаються елементи структурно-сислової організації тексту, розуміння яких впливає на його адекватну інтерпретацію.

Редакційна колегія збірника сподівається, що статті, опубліковані в пропонованому випуску, сприятимуть удосконаленню різних аспектів викладання мов у ВНЗ.

Редакційна колегія

УДК: 378.147 – 054.62

<http://orcid.org/0000-0003-4940-5626>

ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ОРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Гладир Я.С., канд. філол. наук (Кривий Ріг)

У статті проаналізовано низку педагогічних досліджень, присвячених проблемам організації самостійної роботи іноземних студентів; за результатами спостережень сформульовано та обґрунтовано 3 визначальні чинники організації самостійної роботи в процесі допрофесійної підготовки студентів-іноземців.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, іноземні студенти, самостійна робота.

Гладирь Я.С. Факторы влияния на организацию самостоятельной работы иностранных студентов в процессе допрофессиональной подготовки. В статье проанализирован ряд педагогических исследований, посвященных проблемам организации самостоятельной работы иностранных студентов; по результатам наблюдений сформулированы и обоснованы 3 определяющих фактора организации самостоятельной работы в процессе допрофессиональной подготовки студентов-иностранцев.

Ключевые слова: допрофессиональная подготовка, иностранные студенты, самостоятельная работа.

Hladyr Y.S. Factors that influence organization of independent work of foreign students in the process of pre-professional training. The article analyzes a number of the pedagogical researches, which are directly dedicated to issues of organization of independent work of foreign students or relevant to their solution. These include dissertation researches of non-domestic pedagogues (Y. Korolkova, Y. Yurova and A. Kurpesheva) as well as the researches of Ukrainian scientists (O. Rezvan, D. Porokh, Sin Shzhef, V. Oleksenko, I. Sladkykh). In the course of analytical review of these works it was found out that despite general attention drawn to the issue of organization of independent work of foreign students at the preparatory faculty (in the process of pre-professional training) and its increasing importance, it actually still remains unrevealed, especially within national pedagogy.

In the course of pedagogical observation and as a result thereof, the author of the article distinguishes and formulates three main factors of organization of independent work in the process of pre-professional training of foreign students. The first one is the habit of a foreign student to work independently, that comes from cultural and educational tradition as well as personal skills of such foreigner, its bearer. This factor becomes especially significant at the very initial stage of a foreigner's training, i.e. at the preparatory faculty. The second factor is not only setting, but also correcting and redistributing of the tasks of individual extracurricular work between students conducted by a teacher according to types of errors that are inherent to certain contingents of foreign students (this factor turns out to be the most significant in international groups at the preparatory faculty). The third factor is technical conditions for organization and performance of particular kinds of independent work, since the lack of such conditions in the very process of studying at the preparatory faculty can play a crucial role.

In addition to this, the article also outlines the prospects for further works and researches, aimed at the development of the stated issue, in particular, the issue of semantic content, improvement and application of the most appropriate forms, development of new types of independent work for foreign students at the initial stage of studying.

Keywords: foreign students, independent work, pre-professional training.

Актуальність. Цьогорічні зміни обсягів навчального навантаження зумовили зміни навчальних планів, зокрема відбулося збільшення обсягу студентської самостійної роботи. Саме тому сповна очікуваним є той факт, що питання організації самостійної роботи загалом і студентів-іноземців зокрема набуває все більшої актуальності (підготовка іноземних студентів є сьогодні одним із пріоритетних напрямів підготовки багатьох українських ВНЗ). Найбільш актуальним назване питання є для тих університетів, де працюють підготовчі факультети, адже саме процес допрофесійної підготовки студента-іноземця найчастіше стає визначальним для якості його майбутньої професійної освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питання організації самостійної роботи в тому чи іншому аспекті розглядалися у працях М. Скаткіна, П. Підкасистого, Т. Шамової, Б. Єсипова та ін. Проблеми допрофесійної підготовки іноземців знайшли своє відображення в дисертаціях та монографіях Я. Кміта, Л. Хаткової, О. Суригіна, Н. Булгакової, Т. Дементьевої, В. Груцяка, О. Коротун, Т. Шмоніної, Я. Проскуркіної, І. Сладких, Сін Чжефу та ін. Проблеми

організації самостійної роботи іноземних студентів розглядалися в публікаціях В. Олексенка, Л. Васецької, В. Одинцової, Т. Лещенко, Л. Суботи, О. Рощупкиної, О. Комарової та ін. Особливості організації самостійної роботи в умовах підготовчого факультету для іноземних громадян розглядалися в окремих працях І. Жовтоніжко, О. Рощупкіної, І. Сладких, О. Комарової.

Аналіз останніх досліджень. На нашу думку, найбільш помітними дисертаційними дослідженнями останніх років, у яких безпосередньо або у руслі вирішення власної наукової проблематики розглянуто питання організації самостійної роботи іноземних студентів, є дослідження Є. Королькової, О. Резван, Ю. Юрової, А. Курпешевої, а також Д. Порох та Сін Чжефу.

Так, Є. Корольковою розкрито педагогічні умови індивідуалізації самостійної роботи студентів на матеріалі вивчення іноземної мови [1]. І, хоча дисертація безпосередньо не присвячена роботі з іноземними студентами, запропонована авторкою модель індивідуалізації самостійної роботи є достатньо універсальною [1: 12], щоб бути застосованою і в процесі навчання студентів-іноземців. Дисертація Ю. Юрової вивчає інноваційні лінгводидактичні аспекти адаптаційної самостійної роботи [9]. Дослідниця з'ясовує потенціал використання студентами-іноземцями часу позааудиторної роботи, передусім із застосуванням мультимедійних засобів навчання [9: 4]. Перевагою цієї праці, на наш погляд, є той факт, що метою реалізації моделі організації самостійної роботи іноземців авторка бачить саме їхню лінгвосоціокультурну адаптацію [9: 19-21].

У дисертації О. Резван розглянуто розвиток пізнавальних потреб іноземних студентів [6]. Формування умінь самостійної роботи автор вважає однією із базових педагогічних умов розвитку пізнавальних потреб у іноземних студентів, а рівень сформованості вмінь самостійної роботи – критерієм сформованості пізнавальних потреб [6: 11].

Дослідження А. Курпешевої присвячене формуванню інваріантів іншомовної комунікативної компетентності у процесі самостійної роботи студента технічного ВНЗ [3]. Не розкриваючи конкретно потреби навчання студентів-іноземців, робота, тим не менш, з'ясовує проблеми сучасного понятійного наповнення категорії «самостійна робота» [3: 3, 7]; презентує структуру іншомовної комунікативної компетентності саме випускника технічного ВНЗ [3: 18] тощо.

У дисертаційних дослідженнях Д. Порох, Сін Чжефу доведено, що вироблення нового ставлення студентів до способів та прийомів самостійної роботи є невід'ємною частиною адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України [5: 8; 7: 14].

Останніми роками збільшилася кількість публікацій, автори яких звертаються до окремих проблем організації самостійної роботи іноземних студентів. Так, І. Жовтоніжко запропонувала методику організації самостійної роботи іноземних студентів підготовчого факультету під час вивчення математики; О. Рошупкина описала систему навчання самостійної роботи іноземних студентів на мовній кафедрі підготовчого факультету, охарактеризувала стратегії навчання самостійного читання текстів; Л. Васецька, В. Одинцова, О. Комарова висвітлили специфіку організації самостійної роботи іноземних студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання та ін.

Водночас у вітчизняній педагогіці лишається ще багато нерозроблених питань щодо специфіки організації самостійної роботи у процесі допрофесійної підготовки іноземних студентів.

Метою статті є виокремлення специфічних чинників організації самостійної роботи на підготовчому факультеті (відділенні) для іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Загальновизнаним серед педагогів-практиків є той факт, що саме на підготовчому факультеті (або на етапі допрофесійної підготовки) організація самостійної роботи іноземних студентів набуває особливої ваги й значущості, передусім для якості їхньої майбутньої професійної підготовки (навчання іноземця на 1-5 (6) курсах ВНЗ).

Цікаві міркування з цього приводу висловлює В. Олексенко, доводячи, що «іноземні студенти без навичок самостійної роботи не переходять до стадії самоосвіти або ... вона дається величезними зусиллями» [4: 70]. Ефективність самостійної роботи іноземних студентів цей дослідник пов'язує з процесом адаптації, рівнем їхньої мотивації, з необхідними навичками, які викладачеві слід виробити у студентів (самоорганізовуватися, здійснювати самоконтроль тощо), та із самооцінкою іноземних студентів [4: 71-75]. Крім того, науковець слушно помітив: «Для організації самостійної роботи важливо враховувати різний рівень підготовки, який залежить від країни, з якої

приїхали до нас навчатись іноземці» [4: 74], що, знову ж таки, є найвідчутнішим саме на початковому етапі навчання.

Стаття І. Сладких, Ю. Гаврилюк [8] акцентує увагу саме на особливостях самостійної роботи в процесі допрофесійної підготовки іноземців. Автори звертають увагу на обмеження терміну навчання на підготовчому факультеті, виокремлюючи це як одну з проблем допрофесійної підготовки. Серед переваг цієї роботи слід відзначити той факт, що в ній розглядається доцільність упровадження самостійної роботи в процесі доузівської підготовки груп студентів-іноземців стандартного та пізнього заїздів [8: 189]. Інноваційними формами дослідники вважають самостійну роботу з викладачем, яка, на їхню думку, є найдоцільнішою для груп пізнього заїзду, та самостійну дистанційно-мультимедійну роботу, небажану для зазначених вище груп [8: 193].

На нашу думку, важливим є визнання того факту, що контингент іноземців, які навчаються на початковому етапі ВНЗ, фактично не має вікового обмеження (у нашій практиці зустрічалися студенти віком від 17 до 42 років). Здебільшого це вже сформовані дорослі люди з середньою освітою, а, отже, самостійна робота великою мірою залежить від попередньо набутих студентами вмінь. Фактично, якщо до приїзду в Україну студент-іноземець мав звичку працювати самостійно – то вона реалізується навіть із мінімальною участю викладача.

Наведемо результати педагогічного спостереження. Усім педагогам-практикам, які працюють із групами підготовчого факультету, відомо, що іноді студенти мають звичку вести особисті словники «для себе», без контролю викладача, які складаються ними довільно, із власної ініціативи і часто «доповнюють» методичні матеріали, що використовуються для навчання мови протягом початкової підготовки, у фазі первинного й тому найбільш активного засвоєння мови. Це специфічні словники («розмовники»), в яких студенти-іноземці записують слова, фрази в довільній транскрипції, як вони їх чують на вулиці, сленг однолітків-українців і т.п. Не торкаючись зараз питання якості й фактичної користі (чи шкоди) таких словників для академічно-грунтового вивчення мови, простежимо за кількома групами студентів-іноземців підготовчого етапу.

Перша група – це марокканські студенти (10 осіб). У групі такі словники в I семестрі вело 3 студенти. Друга група – нігерійці, 10 осіб. Словник вів 1 студент. Третя група – студенти з Камеруну, 9 осіб, із них вели словники – 5.

У II семестрі, коли вивчення мови суттєво просунулося, уже на початку семестру вести словник перестав перший марокканець, до середини семестру – інші два. Нігерієць з другої групи перестав вести словник теж приблизно у середині II семестру. З камерунської групи один студент припинив вести словник під кінець II семестру, інші чотири – вели до кінця семестру.

У даному випадку цікавою є мотивація студентів – для чого, з якою метою велися ними такі словники? Арабські студенти й нігерієць вели їх, тому що були націлені на швидке й поверхове опанування мовою, на інтеграцію у вітчизняний мовний соціум, і ці словники могли їм у цьому, як вони вважали, ефективно допомогти. (З тієї ж причини, зі спроби якнайшвидше інтегруватися в чужорідне мовне середовище, іноземні студенти часто ігнорують вказівки викладача, спрямовані на поступове, ґрунтовне й методичне засвоєння мови, купуючи в підземному переході «розмовник» із затранскрибованими побутовими фразами й користуючись ним попри заборони викладачів). Камерунці найчастіше демонстрували ці словники викладачеві, цікавилися, чи правильно вони записали почуте від однолітків слово, перепитували й уточнювали його значення. Та й самі причини ведення ними таких словників були здебільшого іншими – тому що такі були їхні уявлення про «правильне» опанування мовою.

Висновки, які можна зробити з цього спостереження, на нашу думку, такі. Ці своєрідні словники – самостійна робота в «чистому» вигляді, без контролю викладача й вимог організації навчального процесу. У той же час у жодній із груп такі словники не вели *всі* студенти, отже, й потребу в ініціативній, безпримусовій самостійній роботі відчули найбільше камерунці, потім марокканці і найменш – нігерійці.

Таким чином, одним із визначальних чинників для організації самостійної роботи на підготовчому факультеті є **вміння студента-іноземця працювати самостійно**, вироблена культурно-освітньою традицією та особистісними навичками іноземця, її носія. І якщо вже

в процесі професійної підготовки вона піддаватиметься корекції й адаптації, то для підготовчого факультету вона є однією з найвагоміших.

Інший чинник формує факт, певною мірою похідний від названого вище. Навіть ті іноземні студенти, які свідомо бажають «влитися» в навчальний процес і виконувати всі його вимоги, все одно мають навички, тією чи іншою мірою тотожні з навчальною практикою національної «школи» (культурно-освітньої традиції), до якої вони належать. Так, на нашу думку, організація самостійної роботи з мовної підготовки з китайськими, в'єтнамськими, камерунськими студентами матиме одні особливості, а з арабськими – зовсім інші. І щоб зі студентами інтернаціональної групи досягти відповідної мети, зміст, форми й навіть обсяги завдань для самостійної роботи мають варіюватися, а іноді й бути полярно різними.

Так, в'єтнамські, китайські й камерунські студенти традиційно мають проблеми з фонетикою, а іноді до завершення навчання так повноцінно і не вимовляють низку звуків. То ж їхня самостійна робота має передбачати усунення цієї проблеми. Натомість арабські студенти досить швидко копіюють вимову оточуючих, при цьому мають традиційно нерозбірливий почерк, пишуть без великої літери та розділових знаків, мають проблеми з правильним уживанням роду, числа й відмінка. Отже, серед завдань їхньої самостійної роботи мають домінувати ті, які спрямовані на усунення зазначених недоліків. При цьому слід урахувувати той факт, що в інтернаціональній групі підготовчого факультету викладачеві здійснити такий різноплановий контроль і навіть просто дати різні завдання досить непросто, адже ефективність самостійної позааудиторної роботи визначає передусім її системність, а контроль за її виконанням теж не може бути епізодичним.

Отже, другий вагомий чинник організації самостійної роботи на підготовчому факультеті – **коригування й перерозподіл завдань для самостійної роботи**, спрямованих на усунення конкретних недоліків з урахуванням потреб повного контингенту (наїефективніше для інтернаціональних груп підготовчого факультету).

Третій чинник пов'язаний із тим фактом, що університет може мати ґрунтовно розроблену навчально-методичну базу (посібники, методичні рекомендації, добірки різнопланових, різнорівневих

та різнофункціональних навчальних текстів або вправ, поурочні словники, навчальні комп'ютерні програми тощо), але при цьому – перевантажену або застарілу матеріально-технічну базу (коли немає вільних аудиторій для здійснення самостійної роботи, немає достатньої кількості комп'ютерних класів або вони перевантажені, заняття проводяться у 2-3 зміни тощо). Відсутність умов для здійснення самостійної роботи спостерігається і в гуртожитках, і це теж важливий фактор саме для етапу допрофесійної підготовки, адже на цьому етапі навчання більшість студентів мешкають саме там.

То ж ще одним чинником процесу організації самостійної роботи у допрофесійній підготовці є **технічні умови для її організації та виконання.**

Висновки. Таким чином, найвагомішими чинниками організації самостійної роботи у процесі допрофесійної підготовки студентів-іноземців вважаємо такі: вміння працювати самостійно (пов'язане передусім із вихідною культурно-освітньою традицією); не лише укладання, а й коригування й перерозподіл викладачем завдань для індивідуальної позааудиторної роботи між студентами відповідно до типу помилок, притаманних певному контингенту студентів-іноземців; технічні умови для організації та виконання будь-якого різновиду самостійної роботи.

Перспективи подальших розвідок. Питання змістового наповнення самостійної роботи, застосування її найдоцільніших форм, розроблення нових різновидів самостійної роботи для студентів-іноземців початкового етапу навчання містять невичерпні можливості як для вдосконалення практичної роботи викладача підготовчого факультету, так і для подальших наукових напрацювань цієї спрямованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Королькова Е.В. Педагогические условия индивидуализации самостоятельной работы студентов (на материале иностранного языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.В. Королькова. – Барнаул, 2004. – 23 с.

2. Коротун О.О. Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Коротун. – К., 2012. – 18 с.
3. Курпешева А.И. Формирование инвариантов иноязычной коммуникативной компетентности в процессе самостоятельной работы студента технического вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.И. Курпешева. – Махачкала, 2013. – 22 с.
4. Олексенко В.М. Самостійна робота іноземних студентів у фаховій підготовці / В.М. Олексенко // Освітологічний дискурс. – 2011. – № 1 (3). – С. 68–76.
5. Порох Д.О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Педагогіка» / Д.О. Порох. – Луганськ, 2011. – 20 с.
6. Резван О.О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Резван. – Київ, 2008. – 19 с.
7. Сін Чжефу. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Сін Чжефу. – Старобільськ, 2015. – 20 с.
8. Сладких І.А. Самостійна робота студентів-іноземців груп довузівської підготовки: традиції та інновації / І.А. Сладких, Ю.Р. Гаврилюк // Сучасні педагогічні технології в освіті : зб. наук.-метод. праць. – Харків : НТУ «ХП», 2012. – С. 188-194.
9. Юрова Ю.В. Инновационные лингводидактические аспекты адаптационной самостоятельной работы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Ю.В. Юрова. – Москва, 2011. – 27 с.

УДК 811.16²43:378.147.091.33

<http://orcid.org/0000-0002-0667-6875>

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКИХ УЧНІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

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

У статті розглянуті особливості навчання китайських учнів на підготовчому відділенні для іноземних громадян. Визначено, що традиційні методики навчання української (російської) мови як іноземної учнів, які є носіями китайської культури (мови), не приносять бажаних результатів, що пов'язано з істотними розходженнями типологічно далеких китайської й слов'янських (української або російської) мов; із не комунікативним (як у більшості арабських і африканських учнів), а з раціонально-логічним стилем оволодіння іноземною мовою китайцями; з розбіжностями ментальності слов'янського та східного психотипу особистості; з принциповими відмінностями системи освіти України та Китаю. Обґрунтована доцільність організації навчання на початковому етапі в мононаціональних китайських групах. Надані практичні рекомендації для роботи з китаємовними учнями.

Ключові слова: вивчення мови, китайські учні, концепт, східний менталітет.

Груцяк В.И. Некоторые особенности обучения китайских учащихся на подготовительном отделении для иностранных граждан. В статье рассмотрены особенности обучения китайских учащихся на подготовительном отделении для иностранных граждан. Определено, что традиционные методы обучения украинскому (русскому) языку как иностранному учащихся, которые являются носителями китайской культуры (языка), не приносят желаемых результатов, что связано с существенными различиями типологически далеких китайского и славянских (украинского или русского) языков; с не коммуникативным (как у большинства арабских и африканских учащихся), а с рационально-логическим стилем овладения иностранным языком китайцами; с различиями ментальности славянского и восточного психотипа личности; с принципиальными различиями системы образования Украины и Китая. Обоснована целесообразность организации обучения на начальном этапе в мононациональных китайских группах. Даны практические рекомендации по работе с китаеговорящими учащимися.

Ключевые слова: восточный менталитет, изучение языка, китайские учащиеся, концепт.

© Груцяк В.І., 2015

Grutsyak V. I. Some features of teaching Chinese students at the preparatory department for foreign citizens. The article describes the features of teaching Chinese students at the preparatory department for foreign citizens. It was determined that the traditional methods of training Ukrainian (Russian) language of the native-speaking Chinese students were not bringing desired results due to significant differences between typologically distant Chinese and Slavic (Ukrainian or Russian) languages. The style of learning languages for Chinese is rationally logical, that is unlikely for African or Arabic students who use communicative way of language acquisition. There are also differences in mentality of Slavic and Eastern psychological type of personality and fundamental differences in educational systems in Ukraine and China. This explains the expediency of the organization of training students on the primary stage in monocultural Chinese groups. According to the analysis of the main substantive differences of phonetic and syntactic systems of Ukrainian and Chinese languages the organization of lectures in Chinese about the system of Ukrainian language and its most significant differences from Chinese is proposed as the first concentration of language learning. The analysis of the features of training Chinese students of spoken language was held. It is noted that Chinese students whose introverted orientation prevails over extrovert enter the communication with native speakers very difficult – they live their separate ethnic groups. Therefore the artificial creation of a common language environment at the expense of extra-curricular activities in a preparatory department for the purpose of entering students in the conceptual sphere of Ukrainian (Russian) language becomes essential. The practical recommendations for working with China-speaking students are given.

Keywords: Chinese students, concept, eastern mentality, language learning.

Актуальність. Аналіз українсько-китайської міжкультурної взаємодії свідчить, що з кінця минулого століття (після майже 30-річного охолодження) спостерігається її сталий розвиток як на міждержавному, так і міжособистісному рівнях. Так, в Україні різко зросла кількість китайських студентів, а в українських громадян з'явився інтерес до вивчення китайської мови як однієї зі світових мов, якою розмовляє понад 1,3 мільярди людей (в університетах України відкрито спеціальність «китайська мова», урядом Китаю в Україні створена мережа інститутів Конфуція, в яких допомагають вивчати мову і культуру Китаю), українські громадяни отримують освіту в Китаї, виникло багато взаємних бізнес-інтересів. Саме тому україно-китайський культурний дискурс відіграє величезну роль

у вибудовуванні індивідуальних і колективних сценаріїв поведінки носіїв різних культур, які активно вступають у безпосередню взаємодію. Від домінуючих смислів [13], їх трансформацій і комбінацій у структурі дискурсу залежать комунікативні успіхи і невдачі суб'єктів міжкультурної взаємодії.

Однією із домінуючих сфер українсько-китайської культурної взаємодії є навчання громадян Китаю у ВНЗ України (з середини 90-х років ХХ століття щорічно на навчання в Україну прибувало понад тисячу китайських громадян), тому питання, що пов'язані з проблемами навчання китайських студентів в Україні, набувають актуальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми національно орієнтованих методик навчання мови іноземців досить детально висвітлені в методичній та науковій літературі. Разом із тим через досить значний період відсутності студентів із Китаю (з кінця 50-х до початку 90-х років ХХ століття) особливості навчання мови китайських учнів майже не вивчались. За останні два десятиліття на зазначену тему з'явилась певна кількість публікацій, серед яких є дисертації [3; 11], навчальні посібники [2; 7], статті [1; 15], більшість із них стосується навчання китайців у Росії.

Мета роботи полягає в узагальненні багаторічного досвіду навчання китайських учнів на підготовчих відділеннях ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. Навчання на підготовчих відділеннях для іноземних громадян, як правило, здійснюється в інтернаціональних групах. Разом із тим для ефективної роботи в групі необхідно враховувати національні особливості учнів. Це, в першу чергу, пов'язано з тим, що оволодіння новою мовою передбачає не лише засвоєння її лексики та граматики, а й входження в концептосферу цієї мови. Володіючи певною мірою новою мовою, люди не завжди можуть зрозуміти один одного, і причиною цього нерідко є розбіжність культур.

Відзначимо деякі особливості навчання мови китайських учнів на підготовчому факультеті. Як показує досвід, традиційні методики навчання української (російської) мови як іноземної учнів, що є носіями китайської культури (мови), не приносять бажаних результатів. Це пов'язано з такими обставинами:

по-перше, з істотними розходженнями типологічно далеких китайської й слов'янських (української або російської) мов;

по-друге, з не комунікативним (як у більшості арабських і африканських учнів), а з раціонально-логічним стилем оволодіння іноземною мовою китайцями;

по-третє, з розбіжностями ментальності слов'янського та східного психотипу особистості;

по-четверте, з принциповими відмінностями системи освіти України й Китаю.

У роботі із зазначеним контингентом учнів необхідні істотні корективи в організації навчального процесу, більш доцільним на підготовчому факультеті (відділенні) є формування мононаціональних китайських навчальних груп [6].

Китайські учні традиційно володіють низкою позитивних академічних якостей, на які й варто спиратися у процесі їхнього навчання: працьовитість, системність мислення, гарна пам'ять, розвинені навички письма, вміння працювати зі словником і т. п. Ураховуючи ці особливості досить ефективним на початковому етапі є введення лекцій китайською мовою про систему української (російської) мови та її відмінності від китайської [2].

Важливою особливістю китайської мови є фонетика, вимова складів (склад є носієм смислу). У нормативній китайській мові «путунхуа» виділяють чотири варіації інтонації складів, які іменуються «тонами»: високий рівний, висхідний, спадно-висхідний і різко спадний. Китайська мова нараховує понад 300 складів (водночас в українській (російській) мові існує практично нескінченна кількість варіантів поєднання різних звуків). Кожний склад має свій тон і відповідно несе свій смисл, він майже не підлягає звуковим видозмінам і співпадає у своїх межах із морфемою, що не характерно для слов'янських мов [12]. Склад у китайській мові – це як слово у слов'янській, він має свій наголос, а також своє неповторне графічне зображення залежно від тону вимови складу змінюється значення слова.

У китайській мові на відміну від української (російської) немає алфавіту. Основною писемною одиницею китайської мови є ієрогліф. Ієрогліф – це не слово, це поняття. Ієрогліф споконвічно є малюнком, який позначає ту чи іншу дію або предмет. Той самий ієрогліф у різних контекстах може використовуватись і як іменник, і як прикметник,

і як дієслово, і як прийменник. Саме взаємне розташування всіх ієрогліфів у реченні і визначає в кожному конкретному випадку: а) якою частиною мови є кожен із ієрогліфів; б) яке зі своїх значень кожен із них виражає сам по собі або в словотворчому поєднанні з сусідніми ієрогліфами. Написання ієрогліфа не змінюється від того, роль якої частини мови він відіграє у тому чи іншому контексті.

Іменники і прикметники не розподіляються за родами, не змінюються за числами, не відмінюються за відмінками. Для вираження роду і числа використовуються контекст і уточнюючі ієрогліфи. Дієслова не змінюються за числами і родами, не мають часових форм. Визначення часу дієслів передається за допомогою контексту або службових ієрогліфів. Усі стани і способи виражаються за допомогою службових ієрогліфів. У китайській мові немає суфіксів, закінчень, префіксів і т. д. Усі ці відмінності у мовах викликають труднощі у китайських учнів, які вивчають українську (російську) мову.

Синтаксис китайської мови на відміну від синтаксису української (російської) мови визначається суворими правилами, які диктують порядок слів у реченні. Порядок слів у китайському реченні дуже важливий і саме він визначає його зміст. Відносини між підметом і присудком в українському (російському) реченні – це граматичне узгодження двох словоформ. У китайській мові через відсутність форм слів (родових, часових, числових, відмінкових і т. д.) відсутнє й узгодження, отже, підмет (елемент структури, що виконує цю функцію) може складатися і з одного слова, і зі словосполучення, і з речення, і навіть із групи речень [9].

У китайському реченні спочатку слідує суб'єкт, потім – предикат, тобто немає необхідності шукати слова або словосполучення, що виражають суб'єкт і предикат – вони завжди зафіксовані на певних місцях. Питання полягає тільки в тому, що вибрати в якості суб'єкта і предиката, які слова і словосполучення наділити цими функціями і поставити на відповідні позиції при породженні власного висловлювання. Вибір визначається комунікативним контекстом і комунікативним наміром мовця. У російській (українській) мові суб'єкт і предикат не мають фіксованого положення в реченні і саме в цьому закладена головна складність і плутанина для китайськомовних учнів. Необхідність оперування категоріями підмета і присудка викликає у них значні труднощі.

При роботі викладача в китайській аудиторії необхідно враховувати особливості східного менталітету: традиціоналізм, консерватизм, шанобливе ставлення до минулого й старших за віком, готовність індивідуального «я» розчинятися в загальному «ми», переважання інтровертних орієнтацій над екстравертними, неприйняття безмежного раціоналізму, скептичне ставлення до ідеї всемогутності людського розуму, шанобливо-побожне ставлення до природи, до всього природного та ін. Так, наприклад, у китайській аудиторії не може бути ефективною прийнята в українській освіті «педагогіка співробітництва». Демократична, творча модель спілкування викладача зі студентом викликає протидію у зв'язку зі сформованими стереотипами. Можливість діалогу з викладачем китайський учень сприймає як слабкість і неавторитетність викладача. Спроби викладача при поясненні нового матеріалу спиратися на зворотний зв'язок з китайськими учнями судячи з їх реакції викликає в них неприйняття й здивування.

Китайські учні налаштовані не запам'ятовувати інформації, що є наслідком системи навчання у китайській середній школі (40-50 осіб в класі й 40 хвилин уроку не надають можливості для розвитку індивідуальних творчих особливостей; щоденні контрольні роботи у вигляді тестів, при виконанні яких учень використовує скоріш логіку ніж отримані знання, що призводить до «зубріння»).

У китайській системі контролю знань культивуються письмові форми відповідей. Тому, як показує досвід, китайські учні досить добре виконують роботи, що пов'язані з письмовим контролем, коли є зорова опора (письмові тести, вирішення задач і т. п.). Найбільші проблеми в китайців викликає ситуація реального спілкування. Якщо учень навіть задовільно засвоїв граматичну модель на уроці, він не може використовувати її у мовленні. Це пов'язано з «некомунікативним стилем оволодіння мовою». Китайським учням необхідна регулярна практика, у результаті якої мовні зразки автоматизуються. Таким чином, дуже важливого значення набуває робота, яка ведеться на підготовчому відділенні Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, зі створення єдиного мовного середовища за допомогою міжпредметної координації, роботи «мікроколективу», що працює в конкретній групі: викладач мови – викладачі спеціальних дисциплін та інше [5].

Навчання усного мовлення, як найбільш складного для носіїв китайської мови, повинне домінувати на всіх заняттях, передбачених навчальним планом. На жаль, учні з Китаю недостатньо використовують можливості мовного середовища для мовної практики, як це роблять арабські й африканські учні. Тому для китайців комп'ютерний клас повинен стати місцем систематичних занять із української (російської) фонетики та інтонації протягом усього періоду навчання на підготовчому відділенні. Зауважимо, що в усному мовленні найбільш типовими помилками є фонетичні, які пов'язані з порушенням інофонами ритмічної організації слова (невірний наголос), тому на підготовчому відділенні тексти підручників мають бути оформлені наголосами, та з вимовлянням приголосних звуків (наприклад, [л] замість [р], що пов'язано з відсутністю звуку [р] у китайській мові), та помилки, які пов'язані з керуванням слів у реченні, що спричинено відсутністю зміни форми слова у китайській мові.

Протягом довгого періоду (майже всього першого семестру) китайці «не чують» питань. Тому викладачам доцільно попередньо знайомити їх із питаннями в письмовому вигляді (потрібна зорова опора). Згодом вони зможуть відповідати на непередбачені питання.

Говоріння на основі тексту в розумінні китайця – озвучена копія тексту. Учні не вміють виділяти в ньому речення, що містять основну інформацію, а в реченні – інформативне ядро. Тому цей аспект мовленнєвої діяльності вимагає спеціального розвитку на заняттях як із мови, так і з інших навчальних дисциплін. На вступних предметних курсах як один із видів домашніх завдань доцільно здійснювати виділення інформативно значущих речень тексту, запис питань до текстів, складання плану тексту.

Аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності для китайців, тому що, як правило, не має зорової опори. Для розвитку вмінь аудіювання ефективним засобом є систематичні диктанти (фонетичні, лексичні, граматичні і т. д.). Проводити їх повинні не лише викладачі мови, а й викладачі спеціальних дисциплін.

Виходячи з принципу взаємопов'язаного вивчення культури й мови та враховуючи суттєві розбіжності української та китайської культур, навчальна дисципліна «Країнознавство», яка входить до навчального плану підготовчого факультету, набуває надзвичайно важливого значення як лінгвокраєзнавча дисципліна [4], а не суто історична, що

іноді має місце на деяких підготовчих відділеннях. Вона повинна оперувати конкретними концептами української культури, оскільки вони визначають стереотипи поведінки, у тому числі і мовленнєвої. Їх пізнання дозволяє китайським учням краще розуміти українців.

Разом із тим тільки в межах навчального плану неможливо пізнати культуру народу, мову якого вивчають. Учень повинен заглибитися в цю культуру. Якщо арабські та африканські учні досить швидко вступають у контакт з українцями (майже з перших місяців навчання), то китайські учні, в яких інтровертні орієнтації переважають над екстравертними, досить складно вступають у цей контакт – живуть своїми національно відокремленими угрупованнями. Тому на початковому етапі навчання для китайських учнів набуває надзвичайно важливого значення спеціально організована позааудиторна робота, що пов'язана з вивченням культури українського народу.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що у роботі з китайськими учнями на підготовчому відділенні необхідні істотні корективи традиційних методик навчання. На початковому етапі більш доцільно здійснювати мовну і професійну підготовку китайців у мононаціональних навчальних групах. Ураховуючи раціонально-логічний стиль оволодіння іноземною мовою, для китайських учнів досить ефективним на початковому етапі вважаємо введення читання китайською мовою лекцій про систему української (російської) мови та її відмінності від китайської.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо в розробці основних напрямів національно орієнтованої методики навчання мови учнів підготовчих відділень, зокрема порівняльного аналізу різних рівнів іноземної мови та рідної мови слухачів, урахування культурних розбіжностей, що відображаються в одиницях системи мови, що вивчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальхіна Т. М. Какие они китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Бальхіна, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
2. Введение в русскую грамматику : Справочное пособие для иностранцев, говорящих на китайском языке / [С.В. Варава, В.И. Груцк, ...]

- Е.Н. Пушкарёва, Ли Фань Юань, Джин Юн]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. – 40 с.
3. Гао Синь. Порядок слов в русском языке в зеркале китайского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Гао Синь. – М., 2007. – 233 с.
 4. Груцяк В.І. Особливості викладання дисципліни «Країнознавство» на підготовчому факультеті для іноземних громадян / В.І. Груцяк // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2012. – Вип. XXIX. – С. 35-43.
 5. Груцяк В.І. Про формування єдиного мовного освітнього середовища на підготовчому факультеті для іноземних громадян / В.І. Груцяк // Нові технології навчання. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 52. – С. 53-59.
 6. Груцяк В.І. Проблеми навчання іноземців у ВНЗ України та шляхи їх вирішення / В.І. Груцяк // Вища освіта України: [тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору»]. – 2009. – Додаток 4, том VI (18). – С. 119-124.
 7. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории : учеб. пособие / Л.Г. Золотых, М.Л. Лаптева, М.С. Кунусова, Т.К. Бардина. – Астрахань : Астрахан. гос. ун-т, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 91 с.
 8. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю.В. Караулов. – М. : ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
 9. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка / И.В. Кочергин. – М. : Восток-Запад, 2006. – 192 с.
 10. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / [Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Т. Панкрац, Л.Г. Лузина]. – М. : Филол. ф-т МГУ имени М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
 11. Ли Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ли Минь. – Екатеринбург, 2011. – 222 с.
 12. Люй Шу Сян. Очерки грамматики китайского языка / Люй Шу Сян. – М. : Изд-во вост. лит-ры, 1961. – 267с.
 13. Налимов В.В. Спонтанность сознания : вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника / В.В. Налимов. – М. : Прометей, 1989. – 287 с.
 14. Неретина С.С. Тропы и концепты / С.С. Неретина. – М. : ИФ РАН, 1999. – 277 с.
 15. Чан Динь Лам. Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решения / Чан Динь Лам // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5 (1). – С. 170–173.

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

<http://orcid.org/0000-0003-3812-8045>

COMMUNICATION STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AUTHENTIC DIALOGUE

Daver M.V., Doctor of pedagogics (Kishinev, Moldova)

Teaching a natural dialogue for effective communication with native speakers is an important problem of modern science of language learning. The most characteristic feature of the natural dialogue is a large number of indirect speech acts and discourse strategies employed for achieving communicative goals. Without possession of such strategies, the student will not be able to communicate fluently in a foreign country, experiencing problems with understanding native speakers and with expressing of his\her own thoughts. Modern linguistics considers dialogue as the alternation of rapidly changing scenarios of dialogic communication due to its strategic nature. Strategic aspects of the dialogic communication are closely related to the psychological factors and the factors, which determine the structure of the dialogue and provoke the use of indirect speech acts to achieve communicative goals. Review of existing concepts of communicative strategies leads to the conclusion that without being a factor that directly determines the choice of the dialogic structure, communication strategies, however, have a significant influence on this choice. Thus, they can be used to create new communicative exercises of strategic nature and to train the structures of the dialogue.

This research focuses on strategic assets designed to influence the interlocutor during the dialogic communication in the native and foreign language, that can be used in Foreign Language Teaching at the initial stage. The author suggests some new types of exercises based on discursive strategies, which include some interpersonal manipulation to achieve communicative goals, that allow us to avoid negative psychological effects due to unwanted reactions of communication partners.

Key words: dialogic structures, discourse strategies, strategic exercises.

Давер М.В. Комуникативні стратегії у навчанні автентичного іншомовного діалогу. Важливою проблемою сучасної лінгводидактики є навчання автентичного іншомовного діалогу для успішного спілкування

з носіями мови. Специфікою автентичного діалогу є велика кількість непрямих мовленнєвих актів для реалізації стратегічної мети. Не володіючи такими стратегіями, учень не зможе спілкуватися в іншомовному середовищі, буде відчувати утруднення як у розумінні носіїв мови, так і у висловлюванні власних думок. Дискурсні стратегії не визначають структури діалогу безпосередньо, але суттєво впливають на їхній вибір. Це дозволяє використовувати їх під час створення стратегічних вправ, що призначені для засвоєння як самих стратегій, так і формальних структур іншомовного діалогу.

Ключові слова: діалогічні структури, дискурсні стратегії, стратегічні вправи.

Давер М.В. Коммуникативные стратегии в обучении естественному иноязычному диалогу. Важной проблемой современной лингводидактики является обучение естественному иноязычному диалогу для успешного общения с носителями языка. Спецификой естественного диалога является большое число косвенных речевых актов для реализации стратегий, необходимых для достижения коммуникативной цели. Не владея такими стратегиями, учащийся не сможет общаться в иноязычной среде, испытывая затруднения как в понимании носителей языка, так и в выражении собственных мыслей. Не будучи фактором, который прямо определяет структуры диалога, дискурсные стратегии оказывают значительное влияние на их выбор. Это позволяет использовать их при создании стратегических упражнений, предназначенных для усвоения как самих стратегий, так и формальных структур иноязычного диалога.

Ключевые слова: диалогические структуры, дискурсные стратегии, стратегические упражнения.

Modern linguistics considers dialogue as a sequence of rapidly changing scenarios of the dialogic development, which are more or less typical depending on the situation. For each interlocutor the process of dialogic communication has a general forecasting of hypotheses concerning the communicative intention of the author of the text [2; 11]. That is why the partners use communication strategies to prevent an unwanted development of these scenarios, or to adjust them to communicative goals [1; 5; 8].

During the implementation of an alternative scenario, discursive strategies are used to know the true intentions of the interlocutor, to determine the preliminary possibilities of achieving communicative goals,

to pause for preparing the answer, to ask again for clarifying the idea of the partner, to maintain communication etc [10].

Usually achieving an important communicative goal requires a full cycle of communication with strategic re-planning in accordance with the scenarios and the assessment of the communicative situation. Thus, some communicative goal (for example, to get the right information) requires the use of a strategy necessary to change psychological parameters of the partner so that he gives this information [3].

A full cycle of the dialogue, which is always strategic, includes 3 phases – Greetings, Central exchange and Farewell – with direct and indirect (strategic) exchanges, communicative moves and communicative steps [10].

Communication strategies of initial (Greetings) and final (Farewell) phases of the dialogic exchange can be reduced to the use of necessary etiquette formulas and communication patterns, that should be selected and systematically used in training, in accordance with the context and situation. That is, this discharge may be taken into account in the training of dialogical speech by learning and practice the use of appropriate expressions and patterns, so-called communication routines to initiate and to complete the dialogue as a finished product, memorizing them entirely, which eliminates the need for training grammatical forms and discursive structures of these phases of dialogical speech. Strategies at this stage appear only in case of violating the rules of use of communication routines.

The situation is similar with complementary discursive strategies, for example, such moves as tactical adders and extractors – “*In general, I would say ...*”, “*Let’s leave this topic ...*”, “*Well, let it be so!*”, “*Sorry, I really need to go ...*” and others. It is also desirable to acquire these ready-made formulas of stereotypes in educational micro dialogues-samples by memorizing, although they seem not to be an essential component of learning dialogical speech as a whole.

Strategies may be used in all the exchanges of the central phase (center, before center, before answer, post-center): in the center they can be an indirect implementation of the main communicative intention (Would you like to go to the movies?), before-center includes preliminary strategies to know the possibility of achieving communicative goals (Do you like movies?), before-answer uses spy-strategies to know the true intentions of the speaker (What do you have in mind?), post-center needs often

complementary strategies to clarify conditions of communicative success.

The choice of a strategy is determined by a number of factors. First of all, it is the communicative purpose of the leader of communication, then the nature of the problem to be solved and the strategic competence of the subject of the speech, which determines their set of communication strategies. Also it is always important to avoid the unwanted negative reactions of communication partners. For natural communication it is usual to solve problems by indirect ways to achieve communicative goals in the most efficient way.

Non-strategic dialogues may consist of only two communicative steps – a direct request, which gets an immediate response: – “*Let’s go to the movies! – With pleasure!*”. It is implemented by direct speech acts [5; 8]. But for the natural dialogue, strategic exchanges would be more typical. That is, for example, the use of preliminary strategies to clarify the preconditions of the communication goal achievement: – “*Do you like movies?*” “*Are you free tonight?*” to prevent indirect reactions: – “*I don’t like movies*”. “*This evening I go to the theatre*”.

The interlocutors also can use the auxiliary strategic steps: explainers, expanders and disarmers [10].

For example:

Dialogue 1

A. Good morning, Ann. How are you?

B. Good morning, Jack. I’m very well, thank you. And how are you?

A. I am not feeling very well at the moment. I think I must have caught a cold.

B. I am sorry to hear that. I hope you’ll soon get over it.

Dialogue 2

A. Good morning. Do you know Jane Smith?

B. Well, of course. What do you have in mind?

A. Let’s go to her party tomorrow evening.

B. OK.

In the first example there is only one auxiliary strategic step, an expander, which specifies the requested information (I think I must have caught a cold). In the second dialogue the central exchange is initiated by the strategic step of the leader, who wants to clarify the preconditions to achieve the communication goal, that is to invite the partner to the party (Do you know Jane Smith?). Then the partner uses a before-answer

strategic step to clarify the true intentions of the leader (What do you have in mind?).

Additional strategies (explainers, expanders, disarmers, amplifiers, repetitions, tactical bridgeheads, qualifiers and supports) include all the techniques used to maintain the proper dialogue with an important partner: to emphasize some of the facts brought to the attention of the interlocutor, to affect directly the perception of the partner including the use of some ready-made formulas: “*Really?*” “*Of course*”, “*I mean*”, “*The fact is that,*” “*You, of course, you know what I mean*”, “*Is that so?*” etc.

Training can be organized on the basis of any textbook for the initial stage. As a basis for strategic exercises we can use micro dialogues for listening, created by the teacher and based on the actual lesson of the textbook using a range of discourse strategies or allowing their use in the process of further training [9: 89-91].

The use of elementary cycles, containing minimal strategic moves, allows to develop a system of strategic exercises to use dialogue structures including new types of assignments. For the typical situations it is possible to use the exercises of compression and decompression of the dialogues, when the reagent (an experienced salesman, cashier, administrator) responds to the request of a communicative leader, bypassing the stage of some preliminary issues. Students are also encouraged to recreate the questions missing in the dialogue or, conversely, to reduce the dialogue eliminating components redundant from the point of view of naturalness. For the examples we use Russian as a foreign language:

1. Restore the full dialogue:

А. – *У вас есть сыр?*

Б. – *Только российский. 200 рублей килограмм.*

2. Reduce the dialog:

А. – *У вас есть сыр?*

Б. – *Да, есть.*

А. – *Какой?*

Б. – *Российский.*

А. – *Сколько стоит килограмм?*

Б. – *200 рублей.*

The second type of task is obviously more complex and is intended only for the role of reagent. In such exercises, the next task is to formulate the main communicative intention of the leader or to choose it from the options:

- Я хочу купить голландский сыр.
- Дайте, пожалуйста, 200 грамм.
- Сколько стоит колбаса?

Some exercises can be created on the same principle such as “guessing” with the use of strategy of alternative questions, for example, when working with the training of case forms (in Russian as a foreign language) or the verbs of motion, when students try to guess the selected group of the type “capricious partner”: “Do you want to go to a museum?” – “No, I do not want”, “No, not to a museum” etc., when grammatical forms are practiced in the speech of a communicative leader, or both partners, or the group of students. Game modalities allow us to fix both grammatical structure and ways of solving the same type of communication problems. Thus students will learn a grammatical structure, its function and communication strategy.

When training at an early stage for the creation of exercises with a strategic component, we can use not a complete program to achieve communicative goals, but its elements, minimal structural units of its implementation. So, through the use of strategic moves we will develop new types of communicative exercises:

- a) exercises with a strategic component;
- b) exercises, which we define as the pseudo-strategic communication exercises;
- c) exercises with a strategic scheme, defined as strategic assignments. They are used in a system of exercises built in accordance with the stages of formation and realization of discursive strategies to achieve a communicative goal.

To make an original dialogue of strategic nature, we can use the following tasks:

1. To the basic dialogic cycle proposed by the teacher, you must add one expander (communicant A) and one explainer (communicant B).

2. To each step of the dialogue add one strategic component:

- a) Before-center – to offer the option to request additional information necessary to know the possibility to invite the partner (to the theatre, stadium, party). For example:

Are you busy today? Do you like the theatre? Let's go somewhere? What are you doing next Friday? (Options are suggested, but they are not given in advance – they can be given by the students). The proposed

options can be written on the board.

b) Before-answer – offer the answers, that do not contain explicit consent or refusal (*What? Why? I do not know. What do you say? Ask me something easier*).

3. From the elementary cycle, create a more complex one, using explainers and expanders to each direct communicative step. Don't repeat expanders, which have already been used by other students.

For example:

– *Let's go to the movies. (The weather is good).*

– *I can not. (I'm busy).*

4. Change the initial dialogue using explainers and expanders as long as possible while avoiding outright refusal or acceptance.

5. A. – Convince a friend to accept your offer or your request, using all possible strategic moves of the leader.

B. – Refuse to accept the offer of your friend, using all known strategic moves of the reagent.

6. Game – make the longest dialogue. – Maximize the dialogue, given by the teacher using all possible strategic moves to maintain communication with another student as long as possible. Reference can be given to the time – a dialogue should last at least 5 minutes. Winner will be the couple, who spoke the longest [3: 105–124].

To formulate the tasks in a non-philological University, there is no need to explain students the strategic theory. Tasks can be formulated in a less complicated way. For example: “*Find all possible questions to clarify the preconditions to achieve the communicative goal in the dialogue with the business partner to whom you want to offer a contract*”.

In modern textbooks for beginners we can see dialogues, containing direct reactions, sometimes supplemented by explainers and expanders:

– *Let's go to the cinema! – With pleasure! – I can not, I'm busy.*

Strategic tasks may include the use of indirect speech acts in response to the initiative invitations and requests as a refusal, denial or evasion of the answer, which are typical for natural dialogue [4; 8]. Searle gives the following example (we give also the Russian equivalent):

(1) Студент X: *Let's go to the movies tonight.*

‘Давай пойдём в кино вечером’.

(2) Студент Y: *I have to study for an exam.*

‘Я должен готовиться к экзамену’.

In this case, as the reagent did not answer with a direct refusal to the invitation of the leader of communication this exchange is not perceived as a failure, but, like any indirect speech act, it leaves options for discussion. In order not to be a failure, such answer should contain: a) important information for the reagent; b) this information should be related to the time frame of the requested action. Thus, an adequate indirect rejection can be used in exercises through the information, that the reagent in the desired time gap goes in the other direction:

– *Пойдем в кино сегодня вечером!* – *Сегодня вечером я иду в клуб (в театр, в цирк, на дискотеку и т.д.).*

This exercise can be proposed for a group work. As a complementary strategic component, students can use expanders (*Меня пригласила Анна*) and explainers (*Сегодня там идет Лебединое озеро*).

In addition, a valid waiver may be an indirect reference to another important task with additional strategic components or without them:

A. – *Пойдем в кино сегодня вечером!*

B. – *Сегодня вечером я должен заниматься. Завтра экзамен.*

C. – *Сегодня вечером я смотрю футбол, чемпионат мира.*

However, Searle emphasizes that not every reason can be perceived as a respectful refusal [8]. That is, the answer as “Сегодня вечером я слушаю музыку или делаю домашнее задание” can be perceived as disrespectful and insulting to the interlocutor.

As mentioned above, in order to avoid negative psychological effects of such reactions, the leader should use preliminary strategies to clarify the preconditions to achieve the goal. Such special and alternative questions as: “Are you busy tonight?” “Do you like the theatre?” – will not allow the reagent to avoid outright rejection, but leaves him the opportunity to use counter-questions to ascertain the true intentions of the leader including the ready-made conversational formulas (before answer discursive spy-strategy) – “*What do you have in mind?*” (*Почему ты об этом спрашиваешь?*).

As a before answer discursive avoidance strategy for the reagent the teacher may use exercises of repetition and re-questioning for practicing dialogical structures [6; 7]:

– *Как он учится?* – *Как он учится? Не знаю.*

Also as evasion reagent can use the negation of the information in question, as well as a counter question:

- Почему ты не работаешь? – Почему я не работаю? Я работаю [5].
- Почему ты не любишь спорт? – Почему не люблю, люблю!
- Почему ты не читаешь? – А ты? Почему ты не читаешь?

More colloquial forms of avoidance strategies are expressed in speech patterns that can be memorized as conversational formulas: – *Why do you ask?* – *What's the matter?* – *What do you want to say?* and so on, including more crude forms, the presence of which in the classroom can be not desirable, but which are sure to meet the students in dealing with carriers: “*None of your business. Leave me alone!*” etc.

Review of existing concepts of communicative strategies [1; 3; 4; 10; 11] leads to the conclusion that without being a factor that directly determines the choice of a dialogic structure, communication strategies, however, have a significant influence on this choice. Thus, they can be used to create new communicative exercises of strategic training of the structures of the dialogue. It is also a means of the organization of academic work that will speed up the process not only of the formation of the communicative competence in general and flexible grammatical skills of dialogical speech by improving the efficiency of exercises, but also strategic planning of business communication.

Our pilot training has shown that the inclusion of communication discursive strategies in the texts and exercises for teaching structures of dialogic speech at the initial stage not only promotes better assimilation of dialogical structures, but also improves business communication skills of students [3; 9]. Optimization of assimilation was achieved primarily through the use of the exercises with a strategic component.

REFERENCES

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Т.Н. Астафурова. – М. : МГЛУ, 1997. – 324 с.
2. Ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Давер М.В. Учет коммуникативных стратегий при обучении грамматическому оформлению диалогической речи на начальном этапе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.В. Давер. – М. : ИРЯП, 1992. – 351 с.

4. Иссерс О.С. Речевое воздействие : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О.С. Иссерс. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 224 с.
5. Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога / Е.В. Падучева // Серия языка и литературы. – 1982. – Т. 41, № 4. – С. 305-313.
6. Пугач В.С. Уклонение от прямого ответа на вопрос как тип речевого реагирования : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / В.С. Пугач. – Белгород, 2002. – 208 с.
7. Рябова М.Ю. Тактика повторов и переспросов как прием стратегии уклонения от прямого ответа / М.Ю. Рябова, Л.Б. Головаш // Вестник Кемеров. гос. ун-та. – 2008. – № 2. – С. 183-188.
8. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – Вып. 17. – М., 1986. – С. 151–169.
9. Daver M.V. Interactive discourse strategies in training exercises / M.V. Daver // Вестник современной науки. – 2015. – № 6. – Волгоград : Сфера. – С. 88–91.
10. Edmondson W. Spoken Discourse / W. Edmondsonю – London and N.York : Longman, 1981. – 217 p.
11. Van Dijk T.A. Discourse and Context. A sociocognitive approach / T.A. Van Dijk. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008.

УДК 811.161.1+811.512.164]’342-115

<http://orcid.org/0000-0001-8286-1653>

<http://orcid.org/0000-0003-2885-027X>

<http://orcid.org/0000-0003-2594-3737>

**ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ
В РУССКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

*Иванова Т.А., Винниченко С.Д. (Харьков),
Куллыева Марал (Туркменистан)*

В статье проводится сопоставление имен прилагательных русского и туркменского языков, охарактеризовано практическое значение сопоставительной грамматики, роль сравнительной характеристики родного и русского языков для решения конкретной методической задачи, а именно:

© Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Куллыева Марал, 2015

обучения студентов языку, на котором они овладевают своей будущей специальностью. Цель данной статьи – выяснить сходства и различия имен прилагательных русского и туркменского языков для оптимизации процесса обучения.

Ключевые слова: грамматические категории, имя прилагательное, русский язык, сопоставление, туркменский язык.

Іванова Т.А., Вінніченко С.Д., Куллієва М. Прикметник у російській і туркменській мовах: лінгвістичний і методичний аспекти. У статті проводиться зіставлення прикметників російської та туркменської мов, охарактеризовано практичне значення порівняльної граматики, роль порівняльної характеристики рідної та російської мов для вирішення конкретного методичного завдання, а саме: навчання студентів мови, якою вони опановують свою майбутню спеціальність. Мета даної статті – визначення відповідностей та відмінностей прикметника у російській і туркменській мовах для оптимізації процесу навчання.

Ключові слова: граматичні категорії, зіставлення, прикметник, російська мова, туркменська мова.

Ivanova T.A., Vinnichenko S.D., Kullyeva Maral. Adjective in Russian and Turkmen Languages: Linguistic and Methodical Aspects. Comparative study of two languages and teaching Russian taking into account specifics of a native language is the key to successful learning in a foreign-language class. The article demonstrates a close dependence of the adjective on the noun in the Russian language and connection by adjoining type in the Turkmen language; points out the absence of external indicators and distinction from other parts of speech, mainly in lexical meaning and a position in the sentence in contrast to Russian adjectives where endings play a more important role. Adjective usage in Russian in pre- and post- positions to the noun it defines is different from Turkmen where transposition is impossible because of its breaking word order and words relationship in a sentence.

The article cites Turkmen words from the name category, which could be determined as adjectives according to their semantics. Existence of both the full and the short forms of qualitative adjectives in Russian does not find its analogue in Turkmen, where qualitative adjectives correspond to non-derivative adjective mostly. The article demonstrates correspondence of Russian relative adjectives to a combination of two nouns, where a first noun acts as an attribute and a second noun acts as a determinant, in Turkmen. Such category as possessive adjectives are absent in Turkmen and nouns in genitive case are used instead of them.

Key words: adjectives, comparison, grammatical categories, Russian, Turkmen.

Обучение иностранных студентов русскому языку, как и любому другому языку – средство развития мышления учащихся, совершенствования способов выражения мысли новыми средствами.

Процесс овладения иностранным языком – это процесс познания новых явлений реальной действительности. Вместе с тем овладение русским языком как вторым, освоение системы единиц языка и их коммуникативных функций имеет свою специфику, которая вытекает из соотношения структуры русского языка и имеющихся у учащихся представлений о соответствующих характеристиках родного языка.

О роли сравнения в развитии мышления и понимания окружающей нас действительности говорил великий русский педагог К.Д. Ушинский: «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы такой предмет был возможен), то мы не могли бы составить о нем ни одного слова» [5: 141].

Актуальность данного исследования вызвана тем, что на сегодняшний день в Украине недостаточно лингвистических и методических работ, посвященных сопоставлению имени прилагательного русского и туркменского языков, в то время как это необходимо в связи с возрастающим числом студентов, которые приезжают из Туркменистана получить высшее образование на русском языке в Украине.

Сопоставительная грамматика имеет не только большое практическое значение, но не менее важна и её теоретическая роль. «...надо сначала дать сравнительную характеристику родного и русского языков в чисто лингвистическом плане, а затем перейти к решению конкретных методических задач по каждому моменту структурного различия обоих языков» [6: 30].

Отправным моментом в сопоставлении должно быть следующее: при изучении каждой грамматической категории сначала изучаются формы совпадающие, а потом формы, которые имеют различия. Этот принцип строгой методической последовательности и принципы отбора учебного материала при обучении неродному языку соответствует принципу педагогики: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Цель данной статьи – выяснить сходства и различия одной из трудно усваиваемых частей речи русского языка – имени прилагательного с аналогичной частью речи туркменского языка, описать пути использования результатов такого сопоставления для оптимизации учебного процесса.

В современном русском языке согласование отдельных членов предложения наблюдается значительно чаще, чем в туркменском языке, поэтому для студентов – туркменов изменение, согласование именных частей речи друг с другом является одним из самых трудных разделов при изучении русского языка.

В русском языке имя прилагательное, определяя имя существительное, связывается с ним способом согласования, которое проявляется в изменении формы рода, числа и падежа [1: 425].

В современном туркменском языке прилагательное, употребляясь с существительным, связывается с ним способом примыкания, так как имена прилагательные, выступающие в функции определения, не изменяются. В этом отношении туркменские прилагательные напоминают русские наречия, когда последние поясняют глагол. Например: 1. *Türkmen talyplary rus dilini öwrenmekde uly üstünlikleri gazandylyar.* – *Больших успехов добились туркменские студенты в овладении русским языком.* 2. *Edebi dilde dogry sözlemek diňe mugallymlar üçin hökmany däl, eýsem beýleki kärdäki adamlar üçin hem zegurduy.* – *Правильное литературное произношение необходимо не только для учителей, но и для представителей любой специальности.*

В туркменском языке, как отмечалось выше, имена прилагательные не имеют окончаний. Можно назвать несколько аффиксов, которые характеризуют слово только как имя прилагательное. К ним относятся аффиксы – *ky-ki, ly-li: güşky* (зимний), *düýnki* (вчерашний), *şäherli* (городской), *dagly* (горный).

В туркменском языке сравнительно небольшая часть слов из категории имени может быть отнесена к разряду прилагательных по своей семантике. Сюда относятся: 1. Слова, обозначающие цвет: *ak* (белый), *gara* (черный), *guzyl* (красный), *sary* (желтый), *gök* (синий), *yaşyl* (зеленый). 2. Слова, выражающие пространственные качества: *çuň* (глубокий), *dar* (узкий), *giň* (широкий) и т.д. 3. Слова, указывающие на внешние физические или телесные качества: *ker* (глухой), *kör* (слепой), *agsak* (хромой) и т.д. 4. Слова, выражающие

качество, свойство вещей, воспринимаемые органами чувств: *sowuk* (холодный), *ajy* (горький), *syýji* (сладкий), *turşy* (кислый) и т.д. 5. Слова, выражающие внутренние качества характера, психологического склада: *yagşy* (хороший), *yaman* (плохой), *akmak* (глупый) и т.д. 6. Прочие слова типа: *doly* (полный), *boş* (пустой) и т.д. [2: 237].

Большинство качественных прилагательных в русском языке могут иметь полную и краткую форму, в отличие от туркменского языка, где существует только полная форма. Для выражения краткой формы прилагательного русского языка в туркменском языке к прилагательному могут прибавляться аффиксы сказуемости настоящего (*-dyr, -dir*) и прошедшего (*-dy, -di*) времени. Например: *Häzirki wagtda syýasy agitasiýanyň goly ägirt uludyr.* – В настоящее время роль политической агитации особенно велика.

Основной формой качественных прилагательных является форма положительной степени. Положительной степени прилагательного современного русского языка в туркменском соответствует *düýp dereje* (корневая, положительная степень) [2: 242]. Например: Развиваются и крепнут *хорошие* отношения между народами Украины и Туркменистана. *Türkmen we Ukrain halklarynyň arasyndaky gowy gatnaşyklar ösýär hem-de pugtalanýar.*

Сравнительная степень прилагательных в русском языке в большинстве случаев переводится на туркменский язык формой *kemlik dereje* (недостаточная степень, образованная аффиксом *-rak, -räk*). Например: Я *старше* тебя. *Men senden ulyrak.*

Формы сравнительной степени в русском языке могут быть простыми и сложными. Простые формы сравнительной степени не изменяются ни по родам, ни по числам, ни по падежам. Они образуются при помощи продуктивного суффикса *-ee (eü)* и непродуктивных суффиксов *-e, -ше*: *белый – белее, низкий – ниже, тихий – тише.*

Формы сравнительной степени на *-ee, -e, -ше* могут сочетаться с приставкой *no-*, которая вносит добавочное значение смягчения усиления степени качества: *низкий – пониже, тихий – потише.* Для передачи значения приставки *no-* в туркменском языке перед прилагательным в сравнительной степени употребляется слово “*biraz*” (немного); погромче – *biraz gatyarak*, побыстрее – *biraz tizräk.*

Сложные формы сравнительной степени прилагательного и в русском и в туркменском языках являются живой и активной категорией, они образуются от всех качественных прилагательных путем сочетания прилагательного со словами *более (has), менее (biraz)*. Например: *Менее способные* студенты уступают в качестве знаний *более способным*. *Has ukyply talyplar, biraz ukupsyzrak talyplara üstün gelyär.*

Превосходной степени прилагательного в современном русском языке соответствует *artyklyk dereje* (превосходная) в туркменском языке. В сопоставляемых языках превосходная степень может образовываться как аналитическим, так и синтетическим способом.

При образовании превосходной степени аналитическим способом в обоих языках используются вспомогательные слова *очень, самый* в русском языке, в туркменском языке *çym, şar, dym, çuw, örän, iň, iňňän, aşa, has*. Например: Эта проблема была *самой трудной* из всех, которые нам приходилось когда-либо решать. *Bu mesele biziň çözen meselelerimiziniň iň agyry bolupdy.* Причем слова “*çym, şar, dym, çuw*” в туркменском языке образуют превосходную степень только с прилагательными, обозначающими цвета: *çym gyzyl* (очень красный: *çym* употребляется только со словом красный), *şar gara* (очень черный: *şar* употребляется только со словом черный), *dym gök* (очень синий: *dym* употребляется только со словом синий), *çuw ak* (очень белый: *çuw* употребляется только со словом белый).

Кроме перечисленных способов формообразования, в туркменском языке для образования превосходной степени прилагательного используются вспомогательные слова – сравнения “*ýaly, kimin, dek*”, соответствующие русским *как, подобно, словно, как будто*. Например: В полночь шум машин стал *как будто тише и громче* голоса. *Ýarygije ulaglaryň sesi ýuwaşap, sesler gatan ýaly boldy.*

В отличие от качественных прилагательных, относительные могут обозначать материал, как, например «алтын» – золото и т.п. Они в русском языке могут быть определениями в выражениях наподобие следующих: *деревянный стол – «агаç oturguç», хрустальная ваза – «jäjek käse», шелковый халат – «ýüpek don»* [3: 30]. В туркменском же языке слова «агаç, oturguç, jäjek, käse, ýüpek, don» являются самостоятельными существительными, а в словосочетаниях «агаç, jäjek, ýüpek» становятся прилагательными.

Относительным прилагательным в сочетании с существительным в туркменском языке большей частью соответствует сочетание двух существительных, первое из которых выступает в роли определения, а второе – определяемого слова. Например: С моря дул теплый и влажный *летний ветер*. *Deňizden ýuly we yzgarly tomus şemaly öwüsýardı*. В данном предложении определение «*tomus*» является существительным, использованным для передачи значения относительного прилагательного и переводится как «лето», а определяемое «*şemaly*» снабжено аффиксом принадлежности «*у*» «*şemal-у*», указывающим на субстанциональную природу стоящего впереди определения.

В этом смысле становятся понятными слова Э.В.Севортяна: «Широко известен в тюркологии факт употребления существительных взамен недостающих в тюркских языках относительных прилагательных» [4: 207].

В отличие от русского языка, согласованных притяжательных прилагательных в туркменском языке нет. Им соответствуют существительные в родительном падеже (*eýelik düşümde*), где два члена словосочетания находятся в отношениях обладателя и обладаемого («обладание» здесь понимается, конечно, в широком смысле этого слова, с включением в него понятий «зависимости» и «связи»). Например: *дом Кервена – «jau Kerweniňki»*. В этом примере понятие обладателя выражено собственным именем «*Kerwen*», а понятие обладаемого существительным «*jau*». Легко заметить, что в этом примере устанавливается отношение принадлежности. Слово, выражающее понятие обладаемого, принимает в туркменском языке местоименный притяжательный аффикс «*-niňki*», служащий показателем его отношения к понятию обладателя. Здесь речь идет о несогласованном определении. В русском языке есть аналогичное явление: *дом отца, библиотека университета*.

Проведенное краткое сопоставление русских прилагательных с туркменскими позволяет сделать вывод, что наиболее трудным при изучении имени прилагательного для студентов-туркменов является понимание принципов изменения формы прилагательных, поэтому преподаватель должен учитывать перечисленные выше особенности данной части речи в родном языке студентов. При

подаче данного материала преподавателю необходимо показать на ряде различных примеров принцип образования различных форм прилагательных и закрепить это в тренировочных упражнениях, ибо национально-ориентированное обучение русскому языку с учетом особенностей родного языка студентов – одно из важнейших условий успешных занятий в иностранной аудитории.

Чтобы преодолеть интерференцию родного языка, правильно воспринять и воспроизвести явления иностранного языка, учащийся должен осознать межъязыковые расхождения, преодолеть свои прежние языковые представления и речевые навыки. Этому должен помочь преподаватель, вооруженный соответствующей методикой. При обучении туркменских студентов образованию и правописанию русских прилагательных, при объяснении их согласования с именами существительными следует помнить и учитывать особенности туркменской грамматики, ибо родной язык всегда является отправной точкой при овладении чужим языком.

Направлением последующих исследований считаем разработку системы упражнений по обучению туркменских студентов использованию прилагательных русского языка для решения задач межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика русского языка: Т. 1. Фонетика и морфология. – М. : АН СССР, 1960. – 526 с.
2. Грамматика туркменского языка: Ч. 1. Фонетика и морфология. – Ашхабад : Туркменистан, 1970. – 280 с.
3. Иванова Т.А. Сравнительная характеристика согласованных и несогласованных определений русского и туркменского языков / [Т.А. Иванова, С.Д. Винниченко, Кервен Байлиев] // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Вип. 23. – Харків : Харків. нац. ун-т імені В.Н. Каразіна, 2014. – С. 28–33.
4. Севортян Э.В. К проблеме частей речи в тюркских языках. Вопросы грамматического строя / Э.В. Севортян. – М. : АН СССР, 1955. – 482 с.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
6. Чистяков В.М. Методика преподавания русского языка на материале национальных школ // В.М. Чистяков. – Казань : Таткнигоиздат, 2003. – 234 с.

УДК 811.161.2`243:378.147.091.33

<http://orcid.org/0000-0003-0724-2398>

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ЕКСПРЕС-КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Кожушко І.А., канд. філол. наук (Харків)

Статтю присвячено аналізу інноваційних підходів та методів експрес-викладання української мови як іноземної. З'ясовано сутність комунікативного, структурного й лексичного підходів, граматико-перекладного, індуктивного, дедуктивного методів. Розглянуто особливості застосування інтерактивних методів, зокрема прийому рольової гри, ситуативних завдань, ігрових елементів на прикладі факультативного курсу української мови як іноземної.

Ключові слова: комунікативна компетенція, метод, підхід, українська мова як іноземна.

Кожушко И.А. Инновационные подходы и методы преподавания экспресс-курса украинского языка как иностранного. Статья посвящена анализу инновационных подходов и методов экспресс-преподавания украинского языка как иностранного. Определена сущность коммуникативного, структурного и лексического подходов, граматико-переводного, индуктивного, дедуктивного методов. Рассмотрены особенности использования интерактивных методов, в частности приёма ролевой игры, ситуативных заданий, игровых элементов на примере факультативного курса украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, метод, подход, украинский язык как иностранный.

Kozhushko I.A. Innovative Approaches and Methods of Intensive Teaching of Ukrainian Language as a Foreign Language. This article analyzes the innovative approaches and methods of short-term teaching Ukrainian as a foreign language. The author has substantiated the necessity of making a Ukrainian course for foreign students to introduce them to the Ukrainian culture and traditions through the language. The difference between the lessons of a foreign language as the language of studying and the extracurricular optional lessons has been defined. The essence of the communicative approach that is widely

used nowadays has been defined as following: the learning process is a model of the communication process. It has been also stressed that using just the communicative approach during a short-term course of Ukrainian is not enough. The peculiarities and possibilities of using the structural and lexical approaches have been also described. The ways of applying the grammar-translation, inductive, and the deductive, method in the teaching process have been considered and illustrated with examples. The features and importance of the interactive methods have been described. Methods of this kind have been defined as methods that provide the teacher and his (her) students with an ability to structure their lesson together: these methods increase a level of students' motivation and create positive atmosphere of free communication that is similar to real life communication environment. The article includes also examples of using the role-playing mode, situational tasks, and game elements in the elective course of the Ukrainian language for foreign students. Based on the materials, it has been concluded that the best combination of approaches and methods for short-term Ukrainian language teaching would be integration of the communicative, structural and lexical approaches with their implementation by inductive, deductive, grammar-translation and interactive methods. Creating new methods of short-term teaching Ukrainian as a foreign language has been defined as the area for further investigation.

Key words: approach, communicative competence, method, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми. У часи глобалізації та активного розвитку міжнародного співробітництва мовний аспектінтернаціональної взаємодії посідає важливе місце у багатьох сферах життя, в тому числі й у галузі освіти. Особливої уваги питання мовної освіти потребує у країнах, де навчається велика кількість іноземних студентів, як наприклад в Україні. У зв'язку з труднощами культурної та соціальної адаптації іноземних студентів під час навчання в українських ВНЗ постає необхідність забезпечити можливість їхньої акультурації шляхом вивчення державної мови, ознайомлення з нормами, правилами, цінностями й традиціями країни, сформуванню у студентів комунікативну компетентність і розвинути здатність до участі в міжкультурній комунікації. В умовах українсько-російського білінгвізму, характерного для східних областей України, складно орієнтуватися на ефект мовного середовища, який допоміг би студентам швидше активізувати набуті знання, адже використання української мови в соціально-побутовій сфері на цій території не є поширеним.

Актуальність. Виникає необхідність створення курсу української мови, який би знайомив студентів з її структурою і водночас надавав можливість сформувати комунікативні вміння та навички незалежно від умов позааудиторної мовленнєвої практики. Завдання ускладнюється тим, що не в усіх українських ВНЗ і не на всіх факультетах є необхідність у такій дисципліні у вигляді курсу мови навчання. Проте ігнорувати вищезгадані потреби іноземців також не можна, у зв'язку з чим оптимальним варіантом для ознайомлення студентів із культурою нашого народу через його мову видається факультативний курс, розрахований на всіх студентів безвідносно до країни походження і майбутньої спеціальності, проте розроблений з опорою на мову-посередник.

Варто звернути увагу на специфіку викладання факультативних дисциплін порівняно з курсом мови навчання для іноземних студентів, коли викладачі спираються здебільшого на комунікативний підхід, сутність якого, за Ю.І. Пассовим, полягає в тому, що «процес навчання є моделлю процесу спілкування» [3: 6]. За використання цього підходу студенти отримують граматичні знання дозовано, витрачаючи натомість багато часу на комунікативні вправи, що дозволяє їм швидше почати спілкуватися із носіями мови. Сам курс при цьому розраховано на досить довгий період, на відміну від факультативу, який зазвичай триває не більше двох семестрів. Так, наприклад, іноземним студентам Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, які володіють російською мовою, пропонується факультативний курс української мови загальним об'ємом 70 аудиторних годин (2 години на тиждень протягом навчального року). Такої кількості годин замало для того, щоб, використовуючи тільки традиційні підходи й методи викладання української мови як іноземної (УМІ), не лише подати уявлення про структуру мови, а й сформувати у студентів комунікативну компетенцію високого рівня.

У сучасній методиці дослідженню інноваційних підходів і методів викладання УМІ приділяють у своїх працях увагу такі науковці, як В.Я. Корженко, І.М. Кочан, І.І. Кулікова, М.М. Опанасюк, Т.В. Скорбач, О.М. Тростинська, Л.В. Фоміна та ін. Проте відчувається брак робіт, присвячених аналізу підходів і методів саме інтенсивного викладання УМІ, чим зумовлюється актуальність пропонованої статті.

Мета цієї статті – визначити оптимальні підхід і комбінацію методів викладання експрес-курсу української мови для іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній та зарубіжній методиці розроблено різні підходи до викладання іноземної мови, вибір та особливості застосування яких залежать від мети вивчення мови, а також від обставин, за яких відбувається навчальний процес. Як зауважують Е.Г. Азімов і А.М. Щукін, підхід до викладання є базисною категорією методики, що визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, який цю стратегію реалізує [1: 106]. У методиці викладання іноземних мов не існує єдиної класифікації підходів до викладання. Так, М.В. Ляховицький з позиції психології опанування мови виділяє такі підходи, як біхевіористський, індуктивно-свідомий, когнітивний та інтегрований [1: 200-201]. І.О. Зимня з позиції об'єкту навчання виокремлює мовний, мовленнєвий, комунікативно-діяльнісний підходи, останній із яких у сучасній методиці вважається оптимальним і розглядається як теоретична база побудови сучасної системи викладання іноземної мови [1: 201]. Виходячи з прямого, свідомого та комунікативно-діялісного підходів, виокремлюють такі сучасні методи навчання, як прямі (натуральний, прямий, аудіо-візуальний, аудіолінгвальний), свідомі (граматико-перекладний, свідомо-практичний, свідомо-зіставний, програмований), комбіновані (комунікативний, активний, репродуктивно-креативний), інтенсивні (сугестопедичний, метод активізації, емоційно-змістовий, ритмопедія, гіпнопедія) [1: 138]. Необхідно одразу зазначити, що методи останньої групи, спрямовані здебільшого на швидке оволодіння усним мовленням, не підходять, на нашу думку, для застосування під час викладання вищезгаданого факультативного курсу української мови, оскільки вимагають значної щоденної концентрації аудиторних годин і не забезпечують повною мірою формування навичок читання та писемного мовлення. Українська дослідниця І.М. Кочан поділяє методи викладання на когнітивні (пізнавальні), креативні (творчі), організаційні і комунікативні. Перші дають змогу глибоко проникнути в суть навчального матеріалу, сприяють виробленню стабільних знань, вмінню обґрунтовувати свої позиції, ставити запитання, вступати в діалог, робити висновки; другі виявляють ступінь засвоєння теми, розділу, розкривають творчі здібності; треті запрограмовують дії,

забезпечують досягнення навчальної мети, розвивають уміння самооцінки і самоаналізу; четверті виробляють здатність взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу та навколишнім середовищем [2: 2]. Кожний із перерахованих підходів і методів є важливим у навчальному процесі, проте не слід зупинитися лише на якомусь одному, оскільки тільки їхнє поєднання відповідно до комунікативних потреб студентів є запорукою досягнення навчальної мети.

Поширений у сучасній методиці комунікативно-діяльнісний підхід є варіантом комунікативного, основними рисами якого є мовленнєва спрямованість процесу навчання, функціональність у відборі та організації матеріалу, ситуативність в організації тренування, використання аутентичних матеріалів і комунікативних завдань, індивідуалізація процесу навчання [1: 106].

Під час реалізації комунікативного підходу інформація про граматичні форми вводиться в контексті роботи над ними, щоб студенти могли бачити, як вони використовуються для передачі значення; при цьому інструкція до завдань містить мовленнєву задачу [5: 38]. Застосовуючи комунікативний підхід в умовах експрес-курсу необхідно враховувати, що для того, щоб надати студентам можливість і надалі поглиблювати знання з української мови, необхідно стисло подати інформацію про її структурну організацію.

А отже, доцільним буде також використання елементів структурного підходу, який передбачає оволодіння студентами граматичними зразками (моделями речень), розташованими послідовно залежно від складності їх засвоєння і важливості для вираження змісту висловлювання [1: 297]. Так, наприклад, викладаючи тему *«Наша аудиторія»*, поряд із комунікативними завданнями можна ввести лінгвістичну тему *«Однина – множина іменників і займенників»* і тренувати набуті студентами знання на матеріалі мовленнєвих моделей *«Що це? – Це стіл»*, *«Що це? – Це столи»*, *«Чий це стіл? – Це мій стіл»*, *«Чий це столи? – Це мої столи?»*. Таким чином у студентів сформуються не лише відповідні граматичні навички, але й чітке уявлення про категорію числа іменника та займенника в українській мові, яке вони потім за необхідності зможуть доповнити самостійно.

На прикладі поданих нижче модифікацій діалогу продемонструємо формування у студентів уявлення про категорії роду і числа прикметника, а також формулювання правила творення відповідних граматичних форм.

ОДНИНА**Чоловічий рід**

- *Хто це?*
- *Це новий хлопець.*

Жіночий рід

- *Хто це?*
- *Це нова дівчина.*

Середній рід

- *Хто це?*
- *Це нове хлоп'я / дівча.*

МНОЖИНА

- *Хто це?*
- *Це нові хлопці.*

- *Хто це?*
- *Це нові дівчата.*

- *Хто це?*
- *Це нові хлоп'ята / дівчата.*

ОДНИНА**Чоловічий рід**

- *Що це?*
- *Це синій олівець.*

Жіночий рід

- *Що це?*
- *Це синя ручка.*

Середній рід

- *Що це?*
- *Це синє море.*

МНОЖИНА

- *Що це?*
- *Це сині олівці.*

- *Що це?*
- *Це сині ручки.*

- *Що це?*
- *Це сині моря.*

Проте доцільним може бути не лише індуктивний метод, коли «в результаті спостереження за фактами мови студенти підводяться до узагальнень і висновків» (переклад наш – І.К.) [1: 78], а й навпаки, дедуктивний, який «передбачає повідомлення правила або висновку, що потім ілюструються прикладами їх уживання в мовленні» (переклад наш – І.К.) [1: 56] і дозволяє сформувати більш чітке уявлення про мовну систему. Так, наприклад, інформацію про всі видо-часові форми дієслова в умовах короткострокового навчання краще подавати у вигляді загальної таблиці, на яку студенти спиратимуться під час тренувальних вправ на творення відповідних форм дієслова.

Це дозволяє заощадити аудиторні години, оскільки ці вправи студенти можуть виконувати вдома самостійно.

Під час вивчення деяких особливостей української доцільним може бути застосування також граматики-перекладного методу, який «базується на розумінні мови як системи і спирається на когнітивний підхід до навчання» (переклад наш – І.К.) [1: 52]. Оскільки студенти, що відвідують факультативні заняття походять із різних країн і як мову посередник для спілкування і сприйняття інформації використовують російську, то є сенс певні явища української мови (наприклад, вживання замість дієприкметників конструкції типу «*який(що) робить*») подавати у порівнянні з російською. У такому разі корисними будуть вправи на переклад відповідних речень або тексту з російської мови на українську.

На факультативних заняттях з української мови як іноземної небезпідставно мають місце також елементи лексичного підходу, який широко використовує модель «спостереження – постановка гіпотези – експериментування» [4: 133]. Одним із основних його положень є те, що мова складається з «граматикалізованої лексики», тому основну увагу слід звертати на формування лексичних навичок, на максимальне використання аутентичних зразків іноземної мови, що компенсувало б відсутність мовного середовища [4: 132]. Студентам, які володіють близькою за лексичним складом до української російською мовою і вже мають певне уявлення про особливості української морфеміки та фонетики, такий підхід дозволяє актуалізувати вже набуті знання і за аналогією конструювати українські лексеми під час виконання комунікативних завдань, що розширює межі мовленнєвої творчості і дає студентам можливість формувати індивідуальний лексичний набір, виходячи з власної прагматичної необхідності, а не з певного заданого викладачем списку слів.

Особливої уваги у світлі експрес-викладання іноземної мови, на нашу думку, заслуговують інтерактивні методи викладання – група сучасних методів, що базуються на концепції інтеракціонізму, в рамках якої «пропонується розуміння соціальної взаємодії людей як міжособистісної комунікації» (переклад наш – І.К.) [1: 83], які забезпечують можливість спільного конструювання уроку для викладача і студентів, що позитивно відбивається на рівні

мотивації навчання, створює атмосферу вільного спілкування, наближену до реальних життєвих комунікативних умов. Методи вищезгаданої групи можуть реалізуватися в такій формі організації колективної навчальної діяльності, як рольова гра, що «має на меті формування і розвиток мовленнєвих навичок і вмій в умовах, максимально близьких до умов реального спілкування» [1: 264]. Рольова гра дозволяє змодельовати майже будь-яку комунікативну ситуацію і надає студентам можливість продукувати висловлювання, що мають ознаки комунікативного акту, є не лише елементами граматичних вправ. Така форма організації навчальної діяльності якнайкраще підходить для вивчення розмовних тем, актуалізація яких у реальних умовах відбувається за участі виконавців певних соціальних ролей: продавець – покупець («У магазині»), працівник банку – клієнт («У банку»), офіціант – відвідувач ресторану («У кафе»), водій – пасажери («У транспорті») та ін.

Наблизити умови заняття до природних умов спілкування, щоб студенти навчилися орієнтуватися у конкретних мовленнєвих ситуаціях, ясно уявляли собі співрозмовника і завдання спілкування, допомагають також ситуативні завдання [6: 11]. Такі завдання сприяють актуалізації лінгвокультурного компоненту комунікації, оскільки в більшості ситуацій, які моделюються, уявна дія відбувається в Україні, що вимагає від студентів використання етикетних формул та застосування знань про традиції та звичаї українського народу.

Оскільки факультативні заняття за своєю природою є необов'язковими для студентів, основною мотивацією для останніх стає особиста зацікавленість у предметі. Її підтримці сприяє введення ігрових елементів у навчальний процес. Це допомагає розрядити атмосферу й водночас активізувати розумову діяльність студентів, використовуючи притаманні людині психологічні особливості, зокрема прагнення досягти результату, який визнається іншими представниками соціуму, відчуття задоволення від розв'язання завдання. Так, наприклад, під час вивчення відмінкової системи української мови, можна влаштовувати міні-змагання на швидкість відповіді (або на кількість правильних відповідей), пропонуючи студентам-представникам команд, базуючись на візуальних стимулах (зображення людей, предметів чи місць) відповісти на питання типу

«Звідки він приїхав?» (тренування закінчень Р.в.), «Кому він телефонує?» (тренування закінчень Д.в.), «Що він придбав?», «Кого він бачив?» (тренування закінчень З.в.), «Чим він займається?», «Із ким він розмовляє?» (тренування закінчень О.в.), «Де він зараз?» тренування закінчень М.в. та ін.

Висновки. З усього вищесказаного можна зробити висновок, що під час викладання експрес-курсу української мови як іноземної найкраще застосовувати поєднання комунікативного, структурного й лексичного підходів, із використанням індуктивного, дедуктивного, граматико-перекладного та інтерактивного методів, а також таких форм роботи як рольова гра, ситуативні завдання, ігрові елементи. Перспективою подальших досліджень може стати розробка нових методів експрес-викладання української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної / І. Кочан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 14–20.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов ; [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Райлянова В.Е. Еклектичний підхід викладання іноземної мови у вищій школі / В.Е. Райлянова, О.М. Знанецька // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – №10 (269). – Ч. 4. – С. 131–138.
5. Степанова Т.Ю. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам / Т.Ю. Степанова // Интеграция образования. – 2012. – №2 (67). – С. 37–41.
6. Шевцова Л.С. Ситуативні завдання як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення учнів / Л.С. Шевцова // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 2. – С. 11–17.

УДК 378.147.111.041

<http://orcid.org/0000-0002-6104-2824>

<http://orcid.org/0000-0003-0321-340X>

ОСНОВНІ ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

*Котова А.В., канд. пед. наук,
Савченко Н.М., канд. філол. наук (Харків)*

У статті проаналізовано основні підходи до визначення самостійної роботи студентів. На основі аналізу педагогічної літератури виділено основні види самостійної роботи студентів (за зразком, конструктивно-варіативні, евристичні та дослідницькі) та розкрито сутність і зміст кожного з них. Проілюстровано організацію різних видів самостійної роботи студентів немовних факультетів викладачами кафедри англійської мови ХНУ імені В.Н. Каразіна (виконання різних видів вправ, опрацювання усної теми «Університет» зі студентами першого курсу, тексту «Harm and Benefits of Radiation» зі студентами фізико-технічного факультету тощо).

Ключові слова: англійська мова, самостійна робота, студенти немовних факультетів.

Котова А.В., Савченко Н.М. Основные виды самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов. В статье проанализированы основные подходы к определению самостоятельной работы студентов. На основе анализа педагогической литературы выделены основные виды самостоятельной работы студентов (по образцу, конструктивно-вариативные, эвристические, исследовательские), раскрыты их сущность и содержание. Проиллюстрирована организация разных видов самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов преподавателями кафедры английского языка ХНУ имени В.Н. Каразина (выполнение разных видов упражнений, проработка устной темы «Университет» со студентами первого курса, текста «Harm and Benefits of Radiation» со студентами физико-технического факультета и т.д.)

Ключевые слова: английский язык, самостоятельная работа, студенты неязыковых факультетов.

Kotova A., Savchenko N. Main Types of Students' Independent Work at Non-Linguistic Departments. The value of students' independent work is difficult to overestimate in modern society. It is linked to a sharp increase of information that students have to learn, and the simultaneous decrease of class hours at higher educational establishments.

This article is devoted to some issues of students' independent work organization; in particular the analysis of the main types of students' independent work at non-linguistic departments is presented.

The notion of independent work is given in the article. It is found that scientists define independent work as a component of the educational process, which is performed without teacher's interference, but under his/her supervision and on his/her instructions.

On the basis of the analysis of pedagogical literature the main types of students' independent work are presented (reproductive work, constructive and variation work, heuristic work, research work), their main point and content are given. Reproductive independent work of students is necessary to remember new material better and represents the first stage of students' independent work. Constructive and variation independent work contributes to the development of students' skills for analysis, comparison of different phenomena and facts that are learnt, and create conditions for creative independent work organization. Heuristic independent work teaches to formulate independently learning activities and develops the plan of its realization. At this level deeper understanding of phenomena and processes happen, and creative activity starts. Research independent work is the next stage of students' independent work, when students' activity acquires research principles. The realization of creativity of young people takes place at this level. Students show initiative when performing difficult tasks, try to prove their points of view.

To sum up, it must be told that students' independent work is a compulsory and necessary element of higher education, which contributes to deepening knowledge, the development of cognitive ability, ability to solve a problem independently. To organize independent work effectively its different types must be used in the educational process.

Key words: English, independent work, students non-philologists.

Значення самостійної роботи студентів у сучасному освітньому процесі важко переоцінити. Це пов'язано, перш за все, з тим, що в останні роки стрімко збільшується обсяг інформації, яку студенти мають засвоїти для успішного навчання у вищому навчальному закладі, та одночасно скорочуються аудиторні години на опанування такої інформації під керівництвом викладача.

У межах вивчення англійської мови на немовних факультетах самостійній роботі студентів також відводиться значна роль, адже саме самостійна навчальна діяльність дозволяє студентам краще опанувати навички роботи зі спеціальними текстами, оволодіти вміннями науково-дослідної роботи, закріпити матеріал аудиторних занять.

Аналіз наукових праць засвідчив, що до питання організації самостійної роботи студентів неодноразово зверталися науковці. Так, сутність самостійної роботи, її види та функції висвітлено у працях В. Буряка, Б. Єсіпова, В. Козакова, П. Підкасистого та інших; шляхи й умови забезпечення ефективності організації самостійної роботи учнів та студентів розглянуто Н. Балицькою, О. Роговою, Л. Жаровою, В. Ужик та іншими. Разом із тим, шляхи організації самостійної роботи студентів немовних факультетів з англійської мови та її основні види недостатньо висвітлено у науковій літературі, що робить тему нашого дослідження **актуальною**.

Отже, **метою** дослідження є аналіз основних видів самостійної роботи студентів немовних факультетів під час вивчення курсу англійської мови.

Перш за все, вважаємо за необхідне проаналізувати підходи до визначення сутності самостійної роботи як дидактичного явища. Так, Б. Єсіпов розглядає самостійну роботу як складник процесу навчання та зазначає, що це така робота, яка виконується у спеціально відведений для цього час за відсутності безпосередньої допомоги педагога, але за його завданням та під його контролем. Причому у процесі виконання завдань студенти усвідомлено намагаються досягти мети завдання, осмислити навчальний матеріал, виділити головне, знайти відповіді на питання, відображаючи у різних формах результати своїх розумових і фізичних зусиль [3: 15].

О. Костенко визначає самостійну роботу студентів як сплановану, організаційно та методично спрямовану пізнавальну діяльність, яка здійснюється під керівництвом та контролем викладача за рахунок скорочення аудиторних занять [5].

М. Скаткін стверджував, що самостійна робота – це вид індивідуальної навчальної діяльності студентів, що передбачає керування їхньою пізнавальною діяльністю викладачем за допомогою методичних вказівок, бесід, колоквиумів, консультацій протягом навчальних занять. Виходячи з цього визначення самостійної роботи,

науковець уважав, що перспективною формою розвитку самостійності майбутніх фахівців є організація творчої самостійної роботи на аудиторних заняттях. [8: 91].

Аналіз визначення сутності самостійної роботи засвідчив, що її головною ознакою є пріоритетність самостійності студентів за умови керівної ролі викладача. Отже, узагальнюючи погляди педагогів, самостійну роботу можна визначити як форму активної пізнавальної діяльності, що виконується одним або групою студентів за завданням викладача, але без його безпосередньої допомоги.

На основі аналізу педагогічної літератури можна виділити такі різновиди самостійної роботи студентів, як:

- самостійна робота за зразком;
- конструктивно-варіативна самостійна робота;
- евристична самостійна робота;
- дослідницька самостійна робота [1; 2; 3; 8].

Так, під час вивчення англійської мови до самостійних робіт за зразком можна віднести знаходження відповідних граматичних конструкцій або частин речення у тексті, складання речень за аналогією тощо. Такий вид самостійних робіт необхідний студентам для кращого запам'ятовування нового матеріалу та є першим етапом цього виду діяльності. Роль викладача у цьому випадку – знайти відповідні завдання для студентів із урахуванням їх рівня знань та визначити оптимальний обсяг завдання.

З іншого боку, оскільки студенти виконують завдання за аналогією, в них спостерігається дуже низька здатність до узагальнення навіть у тій ситуації, коли у завданні надається інформація про послідовність дій для знаходження відповіді. Тому такий вид самостійної роботи доцільно, на нашу думку, пропонувати студентам одразу після вивчення нового матеріалу та доповнювати його іншими видами [2; 6].

Конструктивно-варіативні завдання для самостійної роботи сприяють розвитку у студентів уміння аналізувати, порівнювати факти та явища, що вивчаються, розвивають розумову активність та створюють умови для розвитку вмінь творчої самостійної роботи у подальшому.

Завдання для самостійної роботи такого виду допомагають поглибленню засвоєння матеріалу, що вивчається, сфера застосування нових знань розширюється, знання стають більш досконаліми,

а мислення досягає рівня продуктивної діяльності. Головна складність виконання таких робіт полягає в застосуванні знань у нових ситуаціях. На певному етапі розв'язання завдання студенти потребують підказки або додаткової інформації для подальшої самостійної роботи [1].

До самостійних робіт конструктивно-варіативного виду з іноземної мови можна віднести:

- підготовку доповідей на певну тематику за схемою, що була запропонована викладачем;
- підготовку рефератів англійською мовою з використанням певних граматичних конструкцій або мовленнєвих кліше;
- використання нового лексичного або граматичного матеріалу в усному мовленні після його опрацювання з викладачем тощо.

Проілюструємо організацію самостійної роботи конструктивно-варіативного виду на прикладі усної теми «Мій університет», яка вивчається студентами першого курсу. Так, перед самостійною підготовкою усної доповіді викладач акцентує увагу на основних моментах, які необхідно окреслити у даній темі (історія створення університету; видатні випускники; історія створення факультету, на якому навчаються студенти; найяскравіші досягнення випускників факультету; особливості навчання в університеті). Після цього викладач акцентує увагу на лексичних одиницях, які будуть необхідні студентам під час виконання самостійної роботи (*an academic year, to accept, to be accepted to the University, to accommodate, a hostel, to attend, a department, a chair, to do one's best, a scholarship, to grant a scholarship, a diligent student, a first-year student, a subject, to take a subject, a term* тощо). Зазначимо, що вище наведено орієнтовний набір активних лексичних одиниць, який може змінюватися залежно від рівня знань студентів у групі.

Після попередньої підготовки викладач розділяє студентів на групи та дає завдання підготувати доповідь про університет за планом. Виконання самостійної роботи перевіряється на наступному занятті.

Евристичні роботи вчать самостійно формулювати навчальне завдання та розробляти план його виконання. Під час виконання такого виду самостійної роботи здійснюється більш глибоке розуміння явищ, процесів і починається творча діяльність. Студенти здатні організовувати пошукову діяльність за допомогою викладача або навчальної книги, проводити досить глибокий та різнобічний аналіз

явища, що вивчається, робити осмислені узагальнення, обґрунтовувати застосування певних мовних знань та мовленнєвих умінь, виявляти здатність конструювати нові способи пошукової діяльності, надавати перевагу дослідницьким видам навчальної роботи.

Так, на першому курсі фізико-технічного факультету після опрацювання тексту «Harm and Benefit of Radiation», в якому йдеться про різні види випромінювання, його користь та руйнівну силу, викладач пропонує студентам підготувати повідомлення на такі теми:

- альфа-випромінювання;
- бета-випромінювання;
- гамма-випромінювання;
- Чорнобильська катастрофа;
- інші катастрофи на атомних станціях.

З досвіду викладання зазначимо, що особливий інтерес до такого виду самостійної роботи спостерігається у студентів із досить високим рівнем знання англійської мови, вони не тільки знаходять цікаву інформацію, але й готують презентації з теми доповіді, роздруковують схеми, які сприяють кращому сприйняттю інформації іншими студентами. Особливо жваво відбувається обговорення доповідей, присвячених Чорнобильській катастрофі та катастрофам на інших атомних станціях, адже майже кожен майбутній фізик володіє додатковою інформацією з цієї теми. Для студентів із низьким рівнем знань такий вид діяльності також є корисним, але у цьому випадку слід акцентувати увагу на роботі зі словником, правильній вимові слів та побудові речень.

Наступним за складністю виконання видом самостійних робіт є дослідницькі роботи, під час виконання яких студенти відходять від зразка, їхня діяльність набуває пошукового характеру. На цьому рівні розумової діяльності здійснюється реалізація творчих здібностей молодих людей. Студенти проявляють ініціативу у виконанні складних завдань, демонструють критичність мислення, намагаються довести та відстояти свої погляди. За наявності науково-дослідного завдання студенти самостійно визначають та формулюють мету діяльності, з'ясовують, яких знань не вистачає для її досягнення, передбачають шляхи їх пошуку, самостійно виконують та перевіряють завдання. Самостійність у дослідницькій роботі передбачає застосування знань для створення нового способу розв'язання міжпредметних завдань

у новій нестандартній ситуації [4; 7].

Такий вид самостійної роботи студентів використовується під час підготовки до факультетських конференцій та Міжнародної студентської конференції «Academic and Scientific Challenges in the XXIst Century», які щорічно проводяться викладачами кафедри англійської мови. Вважаємо, що підготовка та проведення таких конференцій формують науковий світогляд студентів, сприяють більш глибокому вивченню мови, вчать молодих людей виступати перед аудиторією та захищати власну точку зору, використовуючи іноземну мову, що є невід'ємним компонентом іншомовної компетентності сучасного фахівця.

Отже, самостійна робота студентів немовних факультетів є обов'язковим та необхідним компонентом вищої освіти, який сприяє поглибленню та розширенню знань, пробудженню інтересу до освітньої діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнавальної діяльності, розвитку здібностей, формує здатність брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення та вихід із проблемних ситуацій. Для ефективної організації навчання самостійної діяльності необхідно використовувати види самостійної роботи залежно від мети заняття та рівня комунікативної компетентності студентів.

Перспективи дослідження. У подальшому вважаємо доцільним більш детально проаналізувати організацію евристичної та дослідницької самостійної роботи студентів немовних факультетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агибова И.М. Самостоятельная работа студентов в ВУЗе: виды, формы, классификации / И.М. Агибова, Т.А. Куликова // Вестник Ставропол. гос. ун-та. – 2010. – № 72. – С. 221–227.
2. Брода М.В. Тенденції організації самостійної роботи студентів з англійської мови [Електронний ресурс] / М.В. Брода // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 4. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_4_38.pdf.
3. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1961. – 239 с.
4. Король В.М. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця / В.М. Король, О.П. Савченко //

- Організація самостійної роботи студентів – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. – С. 9–13.
5. Костенко О.В. Самостійна робота студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання та її інформаційно-методичне забезпечення при вивченні іноземної мови / О.В. Костенко // Вісник Запорізь. нац. ун-ту (Сер. Педагогічні науки). – 2014. – № 2 (23). – С. 52–61.
 6. Мочалова Н.С. Завдання для самостійної роботи студентів із розвитку навичок усного мовлення / Н.С. Мочалова // Гуманітарний вісник НУК. – Миколаїв : НУК, 2010. – Вип. 3. – С. 64–66.
 7. Рогова О.В. Врахування специфіки змісту навчального матеріалу у процесі організації самостійної роботи студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.В. Рогова. – Х., 1992. – 20 с.
 8. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 208 с.

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33:61

<http://orcid.org/0000-0001-6529-9427>

<http://orcid.org/000-0002-4349-9652>

ШЛЯХИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Кушнір І.М., канд. пед. наук, Алексєєнко Т.М. (Харків)

У статті висвітлюються проблеми навчання російської мови іноземних студентів медичних спеціальностей, що здобувають освіту англійською мовою у вищих навчальних закладах України. Проаналізовано найбільш важливі комунікативні потреби даного контингенту студентів, для реалізації яких пропонується інтенсифікувати процес мовної підготовки. Авторами статті представлено методичний опис навчального комплексу «Параллель», створеного кафедрою мовної підготовки ЦМО ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Ключові слова: іноземні студенти-медики, інтенсивний метод, інтенсифікація навчання.

Кушнир И.Н., Алексеенко Т.Н. Пути интенсификации обучения русскому языку иностранных студентов медицинских специальностей. В статье освещаются проблемы обучения русскому языку иностранных студентов медицинских специальностей, получающих образование на английском языке в высших учебных заведениях Украины. Проанализированы наиболее важные коммуникативные потребности данного контингента студентов, для реализации которых предлагается интенсифицировать процесс языковой подготовки. Авторами статьи представлено методическое описание учебного комплекса «Параллель», созданного кафедрой языковой подготовки ЦМО ХНУ имени В.Н. Каразина.

Ключевые слова: иностранные студенты-медики, интенсивный метод, интенсификация обучения.

Kushnir I.N., Alekseenko T.N. The ways of intensification of teaching Russian foreign students of medical specialties. The article deals with problems of teaching Russian to foreign medical students who study at the higher schools in Ukraine. The authors give highlights of the most important communicative needs of this group of students. They argue that intensifying the process of teaching Russian to foreign students is the best way to solve the existing problems. Intensification is considered as a two-fold phenomenon: in the psychological plane, it is an activation of thinking processes of the student; in the methodical one, it is a special teaching structure that makes it possible to maximize a volume of the learnt material in a small amount of time. Intensification of teaching Russian to the author-defined contingent of foreign students is based on the principles of the intensive method of teaching foreign language and is determined by the totality of four parameters: 1) amount of the learned material; 2) quantity and variability of techniques; 3) closeness of communication; 4) activation of a person's mental reserves.

The authors present a methodical description of the Russian course "Parallel" made by the language training department of the Centre of International Students Training of V.N. Karazin Kharkiv National University.

This is an intensified Russian course for medical students who study in English. The intensifying effect is achieved by the concentrated structuring of the language and speech material, a large amount and variability of teaching approaches that are implemented by means of pre-communicative, training and communication role play exercises and tasks; and closeness of communication is supported by the structuring of the teaching material and continuity of levels within the scope of this course.

Keywords: foreign medical students, intensive method, intensification of learning.

В останні роки у вищих навчальних закладах України все більше затребуваним серед іноземних студентів медичних спеціальностей стає навчання англійською мовою. Проте такі студенти повинні обов'язково вивчати українську чи російську мову, тому що англійська не є мовою спілкування в Україні. У східних регіонах більшість із студентів медичних спеціальностей обирають для вивчення російську мову, оскільки саме її будуть використовувати для здійснення комунікації в соціокультурному просторі, а також у професійній сфері для спілкування з пацієнтами українських лікувальних закладів (які у більшості своїй не володіють англійською мовою) під час проходження медичної практики. Отже, іноземні студенти медичних спеціальностей, які навчаються англійською мовою, мають якнайшвидше оволодіти вміннями спілкування у соціально-побутовій, соціокультурній та професійній сферах.

Проблема навчання російської мови цього контингенту студентів полягає в обмеженій кількості аудиторних годин, що виділяється на вивчення цього предмету. Як показує практика, найважливішими для іноземних студентів медичних спеціальностей, що навчаються англійською мовою, виявляються потреби у формуванні вмінь і навичок аудіювання та усного мовлення, але умови навчання російської мови означеного контингенту не сприяють розвитку базових умінь у цих видах мовленнєвої діяльності. Така ситуація породжує низку завдань в організації та методичному забезпеченні курсу російської мови для іноземних студентів-медиків, а саме: 1) здійснення концентричного розподілу необхідного мовленнєвого та мовного матеріалу відповідно до навчальних планів і робочих програм; 2) створення системи завдань, яка б забезпечувала формування навичок і вмінь спілкування в актуальних для даного контингенту сферах. Уважаємо, що потреба студентів-медиків у продуктивному засвоєнні мовленнєвого та мовного матеріалу потребує необхідності інтенсифікації процесу навчання російської мови іноземних студентів медичних факультетів (з англійською мовою навчання). Зазначені чинники зумовлюють **актуальність** пропонованої статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та описі системи завдань, спрямованої на інтенсифікацію навчання російської мови іноземних студентів-медиків англійської форми навчання.

Аналіз останніх досліджень. Явище інтенсифікації навчання іноземних мов досліджується починаючи з другої половини ХХ ст. і лежить в основі інтенсивних методів. Інтенсифікація навчання передбачає засвоєння більшої кількості матеріалу або виконання більшої кількості навчальної діяльності за меншу кількість учбових годин [2; 9], тоді як інтенсивні методи спрямовані на досягнення максимальної інтенсивності навчання за найменший проміжок часу за умов щоденної значної концентрації учбових годин [3; 4]. Процес інтенсифікації навчання тісно пов'язаний з інтенсивними методами.

Засновниками інтенсивного методу вважають Г. Лозанова, Г.О. Китайгородську, О.О. Леонтьєва. Серед розроблених методів інтенсивного навчання виокремлюють такі: сугестопедичний (Г. Лозанов); емоційно-смісловий (І.Ю. Шехтер), інтенсивну методику навчання усного мовлення (Л.Ш. Гегечкорі), метод активізації резервних можливостей особистості (Г.О. Китайгородська), прискорений курс навчання розмовної мови шляхом «занурення» (А.С. Плєсневіч) та ін. [8].

Головною особливістю інтенсивних методів навчання російської мови як іноземної є те, що таке навчання, на думку Г.О. Китайгородської, ґрунтуючись на діяльнісному та комунікативно-особистісному підходах, пропонує реалістичний шлях до оволодіння усним іноземним мовленням [5]. Застосування інтенсивних методів передбачає щоденну концентрацію великої кількості учбових годин у стислі терміни навчання; активізацію мовленнєвих дій; активізацію внутрішніх (психологічних) резервів того, хто вивчає іноземну мову [5]. Але, як уже зазначалося, у навчальних планах для іноземних студентів-медиків, які здобувають освіту англійською мовою, на вивчення російської мови як іноземної виділяється невелика кількість годин на тиждень протягом тривалого часу. Очевидно, що такі умови унеможливають використання інтенсивних методів у чистому вигляді. Погодимося із науковцями (І.О. Зимня, Т.І. Капітонова, А.М. Щукін та ін.), які підкреслюють доцільність інтенсифікації навчання з метою формування у студентів ВНЗ навичок і вмінь спілкування іноземною мовою за умов обмеженої кількості навчальних годин.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення означеної вище проблеми мовної підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей, які навчаються англійською мовою, пропонуємо

використання елементів інтенсивного методу та інтенсифікацію навчання російської мови, спрямовану на поліпшення якості засвоєння мовного матеріалу, досягнення максимальної ефективності навчання з мінімальними витратами часу [4].

Уважаємо, що інтенсивність можна розглядати у двох взаємопов'язаних аспектах: психологічному (як активізацію розумових можливостей особистості) та дидактичному (як особливу організацію навчання, що дозволить досягнути максимальну кількість матеріалу за обмежену кількість годин). У визначенні інтенсивності навчання дотримуємося думки І.О. Зимньої, яка розглядає інтенсивність як інтегральну властивість процесу інтенсифікації, що визначається сукупністю чотирьох параметрів: 1) обсягом засвоюваного матеріалу; 2) кількістю і варіативністю прийомів (вправ); 3) щільністю спілкування; 4) активізацією психічних резервів особистості (переклад наш – Т.А., І.К.) [2]. Інтенсифікація навчання передбачає діяльність викладача, орієнтовану на підвищення цілеспрямованості у вивченні іноземної мови, та концентричність організації змісту навчальних матеріалів, що посилює мотивацію вивчення російської мови іноземними студентами медичних спеціальностей.

Хоча застосування інтенсивних методів орієнтоване на формування вмінь усного мовлення, загальновідомо, що комунікативні вміння ґрунтуються на лексичних і граматичних навичках. Услід за Г.О. Китайгородською ми вважаємо, що інтенсифікація навчання передбачає оволодіння мовленнєвими вміннями та навичками одночасно і паралельно із засвоєнням мовного матеріалу (переклад наш – Т.А., І.К.) [3]. Мовний матеріал рекомендується вводити за допомогою текстів-полілогів; закріплення нового мовного матеріалу здійснюється завдяки тренуванню в спілкуванні; практичні вміння здобуваються під час вільного використання вивченого матеріалу в різних ситуаціях [3]. Для ефективного засвоєння мовного матеріалу доцільно подавати лексико-граматичний коментар та рекомендувати студентам письмові домашні завдання. Отже, реалізації потреб цільового контингенту сприятиме використання елементів методу активізації резервних можливостей особистості Г.О. Китайгородської [5], що дозволить інтенсифікувати процес вивчення російської мови як іноземної.

Інтенсифікація мовної підготовки іноземних студентів-медиків ґрунтується на реалізації таких принципів навчання: 1) *діяльнісного*: уміння спілкуватись (аудіальні та мовленнєві вміння) формуються у спілкуванні [3]; використовуються різні форми педагогічного спілкування викладача та студентів; 2) *концентричності*: концентричної організації навчального процесу і навчального матеріалу («від формування навичок і вмінь елементарного рівня через систематизацію та закріплення засвоєного матеріалу в тренувальних і мовленнєвих вправах до формування творчих умінь ситуативного варіювання висловлення на новому матеріалі в умовах, наближених до реального спілкування» [8: 246]); 3) *особистісного*: глобальне використання всіх засобів впливу на психіку студента (авторитет, єдність усвідомлюваного і неусвідомлюваного та ін.); індивідуальне навчання через групове; взаємодія рольових та особистісних прийомів навчання [1; 4].

Реалізація наведених вище принципів у процесі навчання російської мови іноземних студентів-медиків англійської форми навчання вимагає від викладачів попереднього відбору, структурування та групування лексичного і граматичного матеріалу, тем і ситуацій спілкування, необхідних для даного контингенту студентів; поєднання мовного матеріалу, поданого концентрично, з формувальними й активізуючими мовленнєві вміння вправами та завданнями; вибір найбільш ефективних рольових форм для активізації психічних резервів особистості студента.

Кафедрою мовної підготовки ХНУ імені В.Н. Каразіна було розроблено навчальний комплекс «Параллель» для іноземних студентів медичних спеціальностей, які навчаються англійською мовою [5; 6; 7]. У цьому комплексі пропонується інтенсифікований курс російської мови, що задовольняє комунікативні потреби означеного контингенту у соціально-побутовій та соціокультурній сферах спілкування. На думку викладачів, які використовували створений комплекс у навчальному процесі, «Параллель» – це засіб ефективного вирішення проблеми обмеженості кількості навчальних годин, виділених на вивчення російської мови.

Для навчання у межах запропонованого курсу було відібрано актуальні для студентів теми, на основі яких у студентів формуються комунікативні вміння: «*Я и моя семья*»; «*Мой рабочий день*»;

«Состояние человека (Как я болел)»; «Город, в котором я учусь»; «Национальная еда» (украинская, стран студентов); «Национальные праздники» (украинские, стран студентов); «Времена года» (украинские, стран студентов); «Моя будущая профессия» і т.д. У межах цих тем було відібрано комунікативно достатній мовний матеріал (лексичний і граматичний), на основі якого, за допомогою поліфункціональних завдань, моделюються навчальні ситуації. Мовний матеріал відібраних текстів, комунікативних зразків (діалогічних єдностей) дозволив створити лексичні і граматичні мінімуми, на основі яких розроблено систему завдань для комплексного формування вмінь і навичок усного та писемного мовлення.

На наш погляд, у розробленому навчально-методичному комплексі представлено вправи та завдання, що можна розподілити на такі групи: 1) мовні та мовленнєві; 2) передкомунікативні; 3) комунікативно-рольові.

Розроблено *мовні* та *мовленнєві* завдання двох типів. Перші спрямовані на введення нового мовного та мовленнєвого матеріалу під час спілкування викладача зі студентами. Особливість завдань такого типу полягає в їх «органічному вплітанні у контекст нібито неформального спілкування викладача із групою, що кожного разу подається як природна ситуація, учасниками якої стають ті, хто викладає і вивчає мову» (переклад наш – Т.А., І.К.) [3: 54]. Перший тип завдань у комплексі «Параллель» представлений у вигляді питань-стимулів та відповідей-зразків. Граматичний матеріал, необхідний для мовного оформлення певної ситуації спілкування, подається у вигляді таблиць, а лексичний супроводжується ілюстраціями та прикладами словозміни лексичних одиниць, що входять до активного вокабуляру даного контингенту студентів. Завдяки такому способу введення нового матеріалу підвищується активність кожного студента в групі, що забезпечує ефективність засвоєння великого обсягу матеріалу за невелику кількість часу.

Метою мовних і мовленнєвих завдань другого типу є формування умінь не лише в такому виді мовленнєвої діяльності, як говоріння, але й у читанні та письмі. Представлені в комплексі «Параллель» завдання цього типу формулюються таким чином: *закончите вопрос, используя личные местоимения в правильной форме; ответьте*

на вопросы и запишите ответы, используя данные справа слова в правильной форме; прочитайте вопросы и запишите правильные ответы, используя данные в скобках существительные и прилагательные; прочитайте текст и задайте друг другу вопросы; прочитайте диалог/текст и ответьте на вопросы; поработайте в парах в соответствии с образцом: прочитайте реплику-стимул и дайте ответную реплику, изменяя вид глагола; составьте диалоги по модели, используя слова, данные справа; диалоги, используя иллюстрации.

Передкомунікативні завдання спрямовані на вдосконалення мовленнєвих умінь іноземних студентів і стимулюють їх до вираження своїх думок російською мовою стосовно конкретної ситуації. У комплексі «Параллель» пропонуються такі завдання цієї групи: *составьте и разыграйте в парах диалоги по данным иллюстрациям, используйте образец; узнайте у одноклассников, что едят на завтрак/обед/ужин в их странах; расскажите, что вы обычно делаете утром, а что сделали сегодня; сравните две иллюстрации и расскажите, что было в комнате вечером, и что исчезло после того, как в ней побывали воры; прочитайте текст и расскажите его от лица одного из героев; используя таблицу, расскажите своим одноклассникам, что вам нравится* і т.п.

Вивчення кожної теми завершується **комунікативно-рольовими завданнями**, метою яких є активізація та актуалізація граматичних і лексичних навичок і мовленнєвих умінь кожного студента групи. У комплексі «Параллель» представлено такі завдання цієї групи: *«В группе новый студент. Узнайте у него о месте его проживания, о месте его учёбы, о месте работы его родителей, братьев, сестёр, если: а) Вы студент, б) Вы преподаватель»; «Вы хотите пригласить друзей в гости на день рождения. Узнайте, что они любят есть и пить, чтобы приготовить ужин»; «Вы социолог и заполняете анкету. Опросите друзей, где, с кем и почему они любят: отдыхать, гулять, ходить в кино/театр, играть в разные спортивные игры, знакомиться, встречаться»* і т.п.

Формулювання всіх завдань у навчальному комплексі дублюється англійською мовою.

Висновок. Для підвищення ефективності навчання російської мови іноземних студентів медичних спеціальностей, що здобувають

вищу освіту англійською мовою, за умов невеликої кількості учбових годин протягом тривалого часу доцільно здійснювати інтенсифікацію процесу мовної підготовки. Інтенсифікація забезпечується такими методичними засобами: формування лексичних і граматичних навичок відбувається у спілкуванні через систематизацію та закріплення в мовних та мовленнєвих завданнях; мовний і мовленнєвий матеріал подається концентрично; виконання комунікативно-рольових завдань забезпечує накопичення досвіду спілкування завдяки стимулюванню до продукування висловлення в нових умовах, наближених до ситуацій реального спілкування; відбір навчальних матеріалів, актуальних для даного контингенту, сприяє підвищенню мотивації, а у зв'язку із цим і продуктивності вивчення російської мови як іноземної.

Використання описаного у статті навчально-методичного комплексу забезпечує комунікативні потреби іноземних студентів-медиків (англійської форми навчання) у соціально-побутовій та соціокультурній сферах спілкування, що підтверджується аналізом результатів контрольних заходів.

Мета подальших науково-методичних розвідок полягатиме у теоретичному обґрунтуванні та розробці навчально-методичних матеріалів із російської мови, спрямованих на формування вмінь професійного спілкування іноземних студентів медичних спеціальностей, що здобувають освіту англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акишина А.А. Мотивация как основа интенсивного курса обучения / А.А. Акишина // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : материалы V конгресса МАПРЯЛ. – М., 1982. – С. 20–24.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / Под ред. Г.А. Китайгородской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 158 с.
4. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.
5. ПАРАЛЛЕЛЬ. Русский язык для начинающих. Вводный курс : учеб. пособие / [Ушакова Н.И., Алексеенко Т.Н., Манивская Т.Е., Складенко А.А.]. – 4-е изд. (испр. и доп.). – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 104 с.

6. ПАРАЛЛЕЛЬ. Русский язык для начинающих. Базовый курс : учеб. пособие / [Ушакова Н.И., Алексеенко Т.Н., Манивская Т.Е., Петренко И.П.] – 6-е изд. (испр. и доп.). – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2013. – 128 с.
7. ПАРАЛЛЕЛЬ. Русский язык для начинающих. Основной курс : учеб. пособие / [Ушакова Н.И., Алексеенко Т.Н., Клочко Т.В., Кушнир И.Н., Петренко И.П.] – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 120 с.
8. Шульга І.М. Використання інтенсивних методів у коригувальному тренінгу для іноземних студентів-нефілологів 1 курсу / І.М. Шульга // Наукові записки : [зб. наук. статей] / МОН України, нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. Л.Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. СІХ (109). – 284 с. – (серія «Педагогічні та історичні науки»). – С. 242–250.
9. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А.Н. Щукин ; [2-е изд.]. – М. : Филоматис, 2010. – 186 с.

УДК 378.147–05734(510)

<http://orcid.org/0000-0002-7180-0174>

<http://orcid.org/0000-0003-2019-5274>

ВПЛИВ КУЛЬТУРНО-ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ НА ЗАСВОЄННЯ НИМИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Малишева О.Н., Клочко Т.В. (Харків)

Статтю присвячено питанню оптимізації процесу навчання китайських студентів російської мови шляхом вивчення їхніх культурно-лінгвістичних особливостей, які безпосередньо впливають на сприйняття студентами російської мови. Аналізуються відмінності китайської та української педагогічних систем, організації навчального процесу в китайських і українських ВНЗ. Розглядаються особливості системи китайської мови, що впливають на якість засвоєння російської.

Ключові слова: китайські студенти, культурно-лінгвістичні особливості, педагогічні стереотипи, процес навчання, російська мова.

Мальшева О.Н., Ключко Т.В. Влияние культурно-лингвистических особенностей китайских студентов на усвоение ими русского языка. Статья посвящена вопросу оптимизации процесса обучения китайских студентов русскому языку путём изучения их культурно-лингвистических особенностей, оказывающих непосредственное влияние на восприятие русского языка. Анализируются отличия китайской и русской педагогической системы, организации учебного процесса в китайских и украинских ВУЗах. Рассматриваются особенности системы китайского языка, влияющие на качество усвоения русского.

Ключевые слова: китайские студенты, культурно-лингвистические особенности, педагогические стереотипы, процесс обучения, русский язык.

Malysheva O.N., Klochko T.V. Influence of Cultural and Linguistic Peculiarities of Mastering the Russian Language by Chinese Students.

The given article is devoted to the research of the problem of optimization of the training process in teaching Chinese students Russian language. Authors review social, cultural and cultural-linguistic peculiarities that have a direct impact on the students' perception of a foreign language. The article describes some methods of training Chinese students in order to find the ways of optimization of this process.

Some peculiarities of Chinese and Russian pedagogical systems and teaching process organization in Chinese and Ukrainian higher educational establishments are compared. The main attention is focused on Chinese and Russian grammar differences and their influence on the teaching process.

Chinese students are to understand and learn these differences at the very beginning of the training process. This fact is very important as the period of accumulation of lingual images by the Chinese students is long enough. On this occasion the main differences in Chinese and Russian phonetics have been described.

The article contains some advices on optimization of the training process such as modernization and elaboration of nationally-oriented text-books according to their native language (mother tongue). The workout of some methodical materials in which cultural and linguistic peculiarities of different ethnic groups of students will be analyzed and recommendations on optimization of the training process will be given.

Key words: Chinese students, cultural and linguistic peculiarities, pedagogic stereotypes, training process, Russian language.

Кожний народ вирізняється неповторними культурними і освітніми традиціями. Розбіжність цих традицій – одна із найсерйозніших

перешкод у комунікації. У процесі вивчення іноземної мови людина долає цю перешкоду, засвоюючи іншу соціокультурну систему. Національні культурно-освітні традиції також впливають та істотно ускладнюють процес оволодіння іноземною мовою, тому проблема вивчення культурно-освітніх особливостей певних етносів виявляється досить **актуальною** під час як вивчення, так і викладання іноземної мови. Чим глибше різниця у формі і засобах світогляду різних етносів, тим складніше їх представникам засвоювати іншу освітню систему, інший тип мислення. Тому під час навчання необхідно враховувати не тільки рідну мову іноземного студента, але й освітні традиції і особливості його національної культури, що дає можливість зробити процес навчання більш ефективним.

Мета статті – розглянути та узагальнити основні культурні та освітні особливості китайських студентів, які безпосередньо впливають на швидкість і якість засвоєння ними російської мови і які необхідно враховувати для оптимізації даного процесу.

Іноземні студенти завжди є носіями конкретних сімейних, конфесійних, соціальних традицій, вони мають власні стереотипи мислення, тому, потрапляючи в нові умови життя та навчання, в інше культурне середовище, як правило, стикаються з труднощами психологічного, культурологічного, мовного характеру. Такий стан негативно впливає на результати навчання, на процес призвичаєння до іншомовної культури, на результати міжкультурного спілкування. Одже, одним із складників роботи викладача є допомога іноземним студентам у складному процесі адаптації до нових умов навчання.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому просторі проблемою вивчення культурно-лінгвістичних особливостей та адаптації іноземних студентів до нових умов навчання активно займаються педагоги і мовознавці І.Е. Бобрішева, Г.В. Єлізарова, А.М. Щукин, М.І. Вітковська, І.В. Троцук, М.А. Іванова, Н.Д. Шаглина, І.Ю. Смелкова та ін.

Китайські студенти ще до зустрічі з викладачем російської мови мають певний попередній досвід участі у навчальному процесі з засвоєння іноземної мови, але цей досвід навчально-педагогічного спілкування істотно відрізняється від традицій і педагогічних стереотипів у нових для учня умовах навчання.

Так, у педагогічній системі України загальноприйнятими вважаються партнерські взаємовідносини викладача і студента, навчальний процес, як правило, не зорієнтовано на якийсь один підручник, схвалюється особистісне сприйняття і самостійна інтерпретація студентами навчального матеріалу, заохочується ініціатива учнів у навчальному процесі. У китайській педагогічній системі викладач і студент навпаки перебувають у відносинах жорсткої субординації, в навчальному процесі використовується, як правило, одне джерело інформації. Учень без власного аналізу та інтерпретації засвоює представлений навчальний матеріал, а його самостійність у навчальному процесі не заохочується. На думку І.Є. Бобришевої, історично склалося так, що під час навчання китайських студентів у будь-якій галузі, у тому числі і під час вивчення іноземних мов, китайські викладачі обирають не комунікативний, а раціонально-логістичний стиль навчання [2: 98] Такий вибір обумовлено виключно культурною традицією Китаю, який у жодному разі не відображає рівень компетентності викладача. У Китаї під час уроку викладач активний, студент пасивний, оскільки основна форма навчання – заняття лекційного типу. Лекційна форма навчального заняття диктує використання методів і прийомів навчальної роботи (переважно колективної), докорінно відмінних від комунікативно-діяльнісних прийомів, які використовуються у східноєвропейському регіоні. Тому порушення представленої у підручнику послідовності завдань, доповнення змісту підручника іншими навчальними матеріалами, творчий тип завдань тощо часто викликає нерозуміння учнів із Китаю.

Причинами адаптаційних складнощів у китайських студентів також можуть стати характерні для викладачів зі східної Європи особливості мовленнєвої поведінки: швидкий темп мовлення, багатослівність, різке підвищення тону голосу, активна жестикуляція та ін. На думку Г.В. Єлізарової, існує ще одна особливість, яка полягає в тому, що «для мовлення носіїв російської культури типовими є... чисельні та доволі розлогі відхилення від головного предмету розмови, тобто доволі непрямий, часто образний, з великою кількістю алюзій і відхилень, шлях до мети – висловлення аргументу або вичерпного опису предмета» (переклад наш – О.М., Т.К.) [5: 78-79].

На початку навчання в українських ВНЗ учні-китайці недостатньо готові до навчального співробітництва, тому спроби викладача, спрямовані на роботу в прямому контакті під час пояснення нового матеріалу і розраховані на зворотній зв'язок, можуть викликати у студентів нерозуміння. Тим не менш, при створенні оптимальних умов навчального спілкування індивідуальні особливості (темперамент, інтелектуальні особливості, вік, ступень соціальної адаптованості того, хто навчається), стосунки учень-викладач можна корегувати.

До того часу, коли починається вивчення російської мови, китайські учні вже володіють усією системою рідної мови, а також уміннями розумової та мовленнєвої діяльності. Багато з них під час вивчення іноземної мови вже користувалися такими вміннями, як аналіз нових мовних явищ із позицій сформованих стереотипів рідної мови, виділення суперечливих моментів та їх зіставлення.

Вивчення російської мови у нових умовах потребує від студентів адаптації до нових стратегій викладання та форм навчальної діяльності, а від викладача – необхідності брати до уваги культурні і психологічні особливості студентів.

Вивчення російської мови іноземними студентами у вітчизняних ВНЗ починається зі вступного фонетичного курсу і закінчується в 7 семестрі четвертого курсу. Думка про те, що китайський учень зможе якісно і фундаментально опанувати фонетику і граматику російської мови, є суперечливою. Безумовно, величезну роль тут відіграє особистісний фактор (індивідуальні особливості мовленнєвого і слухового апарату, схильність до вивчення іноземних мов, загальний інтелектуальний рівень і т.д.), але для всіх китайських студентів вирішальним фактором, що впливає на якість засвоєння фонетики російської мови, є фонетичні особливості китайської мови. У китайській мові 35 голосних, 24 з яких є дифтонгами і трифтонгами, і 17 фіналей, що містять носовий елемент, у китайській мові відсутній звук [p], немає в ній і розподілу приголосних за глухістю/дзвінкістю. Звуки у словах стоять у певній послідовності (спочатку приголосні, потім голосні), що призводить до такого явища, як епентеза (використання голосних звуків між приголосними для полегшення вимови), тому оволодіння фонетикою російської мови викликає у студентів значні труднощі. Навіть після 2-3х перших навчальних

місяців за умов регулярного відвідування занять китайські студенти частіше за все неправильно сприймають звукову оболонку російського слова. Так, наприклад, слово «там» вони сприймають як [дом, дома, тотуд, даму], «тире» – [діре, діра, кіре, діле, діла, кіле], в театр – [в тіход, тіхата, втірата, втілата, вітіадо], «дорогою» – [доргой, дрого], «такий» – [дакий, догою] і т.д. Ось чому робота над фонетикою з китайськими студентами має продовжуватися протягом усього періоду навчання і особливо інтенсивно на початковому етапі.

Структурну організацію китайської мови важко порівнювати з системою російської мови. Одна із основних граматичних відмінностей китайської і російської мов полягає у приналежності до різних морфологічних типів: російська мова є флективною, а китайська – ізолюючою, тобто в китайській мові відсутні розвинені морфологічні категорії, які є в українській або російській. У російській мові основною характеристикою морфології є словозмінювання, тоді як у китайській мові словозміни немає. Із цього випливає, що найважливіше протиставлення російської морфеміки – основи і закінчення – чуже для китайської мови. Водночас для російської мови це протиставлення має значення під час вивчення таких граматичних явищ як відмінювання і дієвідмінювання.

Китайській мові притаманний фіксований порядок слів у реченні, а відносини між членами речення регулюються порядком слів у ньому. Особливістю іменників китайської мови є те, що вони можуть позначати як предмет, так і відносну ознаку предмета, що залежить від місця розташування слів. Категорії роду і відмінка в іменників відсутні. Прикметники в китайській мові, як і іменники, не змінюються за родами, числами і відмінками. Прикметник не має ступенів порівняння, а в системі частин мови прикметники за своїми граматичними властивостями ближчі до дієслова, ніж до іменника. Дієслово не змінюється за числами та родами, йому не властиве дієвідмінювання, видо-часові значення виражаються за допомогою дієслівних суфіксів.

Ці основні відмінності граматичних систем китайської та російської мов студент-китаєць повинен зрозуміти й усвідомити на самому початку навчання, оскільки період накопичування та осмислення мовних знань у студентів-китайців достатньо тривалий.

Незважаючи на великі труднощі, які відчувають китайські студенти під час свого навчання в українських ВНЗ, існує низка факторів, що ефективно сприяють їхній якнайшвидшій адаптації та продуктивному засвоєнню іноземної мови. Перш за все, це невелика наповнюваність груп у вітчизняних ВНЗ – навчальні мовні групи найчастіше нараховують до 10-12 осіб, що ставить студентів-китайців у краще становище порівняно зі студентами, що навчаються в китайських школах і ВНЗ, де велика наповнюваність навчальних груп (до 70 осіб) [1: 113]. Студенти українських ВНЗ отримують більше уваги, викладачі можуть індивідуально працювати з кожним із них. Крім того, китайським студентам суттєво допомагають у навчанні національні переваги, які вигідно відрізняють їх у студентському середовищі: висока працездатність, системність мислення, відмінна пам'ять, уміння працювати зі словником, а також розвинені навички письма.

Висновки. Надзвичайно перспективним напрямком оптимізації процесу оволодіння китайськими студентами іноземними мовами, у тому числі російською, є робота викладача з урахуванням культурних і лінгвістичних особливостей китайських студентів, розробка та використання існуючих національно-орієнтованих підручників і навчальних посібників, розробка стратегій навчання іноземних мов з опорою на рідну мову студентів.

Перспективою подальшої роботи в цьому напрямку може стати розробка і створення методичних матеріалів, у яких будуть ураховані культурні й лінгвістичні особливості різних етнічних груп студентів (арабів, африканців, туркменів тощо) і подані рекомендації щодо оптимізації навчального процесу під час роботи з цими групами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беличенко Е.Е. Некоторые аспекты преподавания в китайской аудитории (на примере аудиовизуального курса). / Е.Е. Беличенко // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 10. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 113–118.
2. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая) / И.Е. Бобрышева. – Москва : Компания Спутник+, 2001. – 113 с.

3. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН, серия «Социология». – 2004. – № 6–7. – С. 267–283.
4. Гао Синь. О роли порядка слов в русском и китайском языках / Гао Синь // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля. – М., 2005. – Вып. 2. – С. 140–146.
5. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методических целях) / Г.В. Елизарова. – СПб. : Бельведер, 2000. – 139 с.
6. Иванова М.А. Академическая адаптация китайских студентов к высшей школе России / М.А. Иванова, Н.Д. Шаглина, И.Ю. Смелкова / Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. – СПб. : Изд-во Политехнического Университета, 2005. – С. 179–185.
7. Котикова-Сабайда С.В. Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве / С.В. Котикова-Сабайда, Дай Цзя. – СПб. : Златоуст, 2010. – 242 с.
8. Чан Динь Лам. Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решения / Чан Динь Лам // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5 – С. 170–173.

УДК 811.161.1*243:378.147.091.33 – 028.17

<http://orcid.org/0000-0003-0625-6034>

TEACHING FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS RUSSIAN NATIONAL-SPECIFIC PHRASEOLOGICAL UNITS

Misenyova V.V., PhD (Kharkiv)

The given article is devoted to the research of the nationally-oriented principle in training the Russian phraseology in multinational students' audience. In phraseological units national identity of the language receives the brightest and direct manifestation as they are correlated directly with extralanguage 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 national and cultural component's semantics. 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.

Relying on the observations of the linguists and methodologists of Russian as a foreign language in our country and on the author's experience of teaching foreign students-philologists as well, the main differences of Russian and Eastern phraseological systems have been considered in the article; the difficulties of learning national-specific phraseological units have been described and systematized. The main attention is focused on the expedient use of the comparison of the student's native language and the target one to establish the similarity and distinction of the compared units as well as the degree of this similarity or distinction. It serves as a basis for structuring the content of training in which the nationally-oriented approach of teaching a foreign language in the definite national audience is carried out. According to the author's findings the consideration and accounting of the problems, which are solved in the article, allow to increase the efficiency and quality of training national-specific phraseological units of the Russian language to foreign students-philologists.

Key words: cross-cultural communication, comparison, foreign students-philologists, national-cultural component, phraseological unit.

Місеньова В.В. Навчання іноземних студентів-філологів фразеологічних одиниць російської мови з національно-культурною специфікою. Статтю присвячено дослідженню принципу національної орієнтації у навчанні російської фразеології в багатонаціональній студентській аудиторії. Спираючись на спостереження зарубіжних і вітчизняних лінгвістів, методистів російської мови як іноземної, а також на власний досвід навчання іноземних студентів-філологів, автор розглядає основні відмінності фразеологічних систем російської мови та східних мов; описує та систематизує труднощі, які виникають у вивченні фразеологізмів з національно-культурною специфікою. У статті наголошується на доцільному використанні співставлення мови навчання та рідної мови, з метою встановити спільність, подібність та відмінність одиниць, що порівнюються, а також ступінь виявлених відмінностей або подібності.

Ключові слова: іноземні студенти-філологи, міжкультурна комунікація, національно-культурний компонент, співставлення, фразеологізм.

Мисенёва В.В. Обучение иностранных студентов-филологов фразеологическим единицам русского языка с национально-культурной спецификой. Статья посвящена исследованию принципа национальной ориентации в обучении русской фразеологии в многонациональной

студенческой аудитории. Опираясь на наблюдения зарубежных и отечественных лингвистов, методистов русского языка как иностранного, а также на собственный опыт практической работы с иностранными студентами-филологами, автор рассматривает основные отличия фразеологических систем русского языка и восточных языков; описывает и систематизирует трудности, возникающие при изучении фразеологизмов с национально-культурной спецификой. В статье акцентируется внимание на целесообразном использовании сопоставления изучаемого и родного языков, чтобы установить общность, сходство и различие сравниваемых единиц, а также степень данного сходства или различия.

Ключевые слова: иностранные студенты-филологи, межкультурная коммуникация, национально-культурный компонент, сопоставление, фразеологизм.

One of the developing directions of linguoculturology is cross-cultural communication. Definition of this direction is reflected in the term itself: this is the communication of people representing various cultures [3; 5; 8; 11; 12; 14; 15]. Researches on the cross-cultural communication are widely applied not only in linguistics, but in language teaching methods as well [1; 4; 6; 16]. When training a foreign language, it is necessary to consider its connection with culture. After all it is required not only to acquire linguistic data but also to learn the national character, traditions, customs of other people, system of its norms and values.

Acquaintance with the mentioned works shows that researches on cross-cultural communication has held a firm place in linguistics by now, having received the status of the independent linguistic direction. Nevertheless, there are many issues which in the aspect under analysis have not been investigated yet. If the general questions of cross-cultural communication in a certain measure have been studied, the separate levels and systems in the specified aspect haven't been taken into consideration yet. The subject matter of studies connected with foreign language students' national culture in language teaching methods of Russian as a foreign one (RAFL) is **actual** for the time being. In modern language teaching methods and student teaching it is conventional that the most important means of the educational process optimization is nationally-oriented teaching [6]. It is the main methodical installation on the basis of which the principles of consciousness, systemacity, functionality and communicative orientation are realized, adequate forms and methods of training are defined.

Influence of the students' language system on the formation of a new language system happens in acquiring each linguistic phenomenon of any level and in the process of learning RAFL, therefore certain techniques of nationally-oriented language teaching methods can be attached to all language levels and at all levels of teaching. Comparative learning of languages has the philological nature: acquaintance with the culture of a native speakers' country is carried out in the process of learning language units with national and cultural elements in semantics. By comparison of languages national and cultural distinctions are observed practically at all levels, but they are especially bright at lexical and phraseological levels. For this reason lexicology and phraseology act as a direct object of comparative linguoculturology.

The necessity of expansion of typological studies in the field of phraseology was indicated by many scientists as "lexicological and phraseological systems of language act as the main and defining sphere of processes of languages interaction" [5]. The main object in the analysis of phraseological systems of two languages is a phraseological image, as the peculiarities of figurative thinking are more reflected in the structure of set phrases.

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's semantics.

Thus, the **purpose** of the given article is carrying out the comparative analysis of national-specific phraseological units in multinational groups of students.

The aim of the research led to the formulation and solution of the following **tasks**: 1) to determine the main differences of national-specific phraseological units in multinational groups of students; 2) to reveal the main difficulties while comparing Russian and Eastern phraseological pictures of the world.

The purposes of comparative representations of national phraseological units are quite obvious: "knowledge of proverbs and sayings of these or those people promotes not only the best knowledge of language, but also

the best understanding of people's views and characters" [8]. However realization of similar plans is connected with overcoming the essential difficulty which means the discrepancy or partial coincidence of phraseological units' and proverbs' semantic invariants. Comparative study of different phraseological pictures of the world, being a linguistic basis of the language teaching methods of foreign language phraseology, allows not only to predict the interference of a great number of phraseological units but also to interpret the language material methodically. Methodical interpretation of the comparative phraseology data proceeds from the purposes and problems of training. In the field of phraseology they are as follows: 1) to expand a stock of phraseological units (not only active but also passive) in the students' speech; 2) to train in adequate understanding and the use of phraseological units in different types of speech activity; 3) to develop the students' intelligence in comprehension and mastering of the phraseological pictures of the world fragments of the target language.

There are three types of skills for mastering phraseology: potential – understanding of unfamiliar phraseological units in the context on the basis of their word-for-word translation, receptive – recognition of phraseological units which had been learnt before, productive – use of phraseological units' in own speech [16]. Besides, for implementing phraseological units into the process of teaching it is necessary to define what real difficulties (lexical, grammatical, semantic, linguocultural) foreign students are able to face with. Lexical difficulties of mastering phraseological units can be caused by phraseologically-connected vocabulary, archaisms, neologisms, stylistically-marked words, proper names, terms and other words with low rate of use. Grammatical difficulties of learning phraseological units can be caused by phraseologically-connected word forms, preference of little-used forms, homonymous and repeating forms, an atypical word order, predicative structures unknown for students. Due to the inclusion of phraseological units in speech, there are some difficulties as follows: general and special means of interphrase communication, restriction and lack of compatibility according to general rules, individual rules of compatibility, statement of punctuation marks according to special rules, impossibility of the sentence parts to be included between phraseological unit components [7; 9]. Many of the specified difficulties amplify under the influence of intralingual and interlingual interferences.

Mastering of any foreign language for executing its main communicative function assumes also the formation (acquisition) of cultural competence. For example, when training Russian to the Chinese students, we face with many difficulties, because cultures of Russia and China are far from each other. This information should be considered to build up the process of teaching the Chinese students Russian so that there was a stage-by-stage formation of the students' identity, the development of their creative opportunities, awakening of interest to the Russian culture, traditions and world-view perception. 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.

The originality of the Russian national culture and its considerable differences from the Eastern ones create certain difficulties for students, therefore it is necessary to find optimum ways for improving the process of training, which can be carried out at the expense of taking into account the peculiarities of cross-cultural communication, deep and versatile entry of foreign students into national and cultural specifics of native speakers' speech behavior and culture.

It should be noted that Russian and Eastern cultures have absolutely different sources and bases. For example, in the formation of the Russian national culture the important role was played by the Christianity and paganism, whereas the Chinese culture relies on the Daoism, Buddhism and the main thing – Confucianism. The Chinese phraseological units (especially with no direct equivalents, which are difficult for Russian native speakers' comprehension) came in the Chinese language from the texts of ancient historians, philosophers, writers, poets, and reflect in the language thousand-year traditions of the Chinese: *ши хоу Чжугэ Лянь* (букв. *быть Чжугэ Ляньом после события*), *цзян тайгун дяо юй, юаньчжэ шангоу* (букв. *старец Цзян ловит рыбу – сидит и ждёт, когда она сядет на крючок*), *хуа ши тьян зу* (букв. *нарисовав змею, добавить ей ноги*) [13]. The considerable part of Russian phraseological units is taken from the Bible, Greek mythology, history and folklore: *по щучьему велению, за тридевять земель, при царе Горохе, отставной козы барабанщик, метать бисер перед*

свиньями, яблоко раздора, медвежья услуга [11].

According to the analysis of Russian and Chinese national-specific phraseological units, spheres of the human experience generally coincide, but their content remains specific: phraseological unit reflects the realities of the national culture or is build up on the basis of national associative and figurative connotations [7]. This specific character has to be considered when training phraseological units in multinational groups of students. The results of the comparative analysis of Russian and Chinese phraseological units give us the chance to present the meaning of phraseological units more voluminous and deep according to the language reality reflected in a communication process. The research of Russian and Chinese phraseological units' correlation and the development of ways for presenting these units by the students promote the improvement of a teaching model taking into account cross-cultural communication.

As for the figurative means used in languages for the expression of moral and valuable phraseological units' meanings, difference in the "construction material" of metaphors is especially noticeable. For example, the Chinese language consciousness appeals to the nature, wild animals, while the Russian one is more often turned to the household plots, domestic animals. The other difference consists of various stylistic nuances of phraseological units and proverbs. East idioms aspire to a sublime style, poetry that corresponds to the status of moral and valuable estimates of life situations and certain behavior models of the person in them [2]. The stylistics of Russian idioms is obviously lowered, many of them are marked out by irony or frank sneers. Besides, these units are rich in colloquial (sometimes abusive) vocabulary.

Let's carry out the comparative analysis of Russian and Chinese semantic equivalents in which two main differences have been shown especially visually: *белая ворона (кит. журавль среди кур); оказывать медвежью услугу (кит. вытягивать всходы руками, чтобы они лучше росли); испытывать судьбу (кит. дёргать тигра за хвост); семь пятниц на неделе (кит. утром стоят за царство Цинь, а вечером – за Чу); не видеть дальше своего носа (кит. уподобляться лягушке, сидящей на дне колодца и глядящей в небо)* [2; 13].

It can be noticed that Russian phraseological units are characterized by the lowered stylistics of metaphors with the "construction material" –

people, everyday occurrence; Chinese phraseological units are differed by poetic metaphor coloring with the “construction material” – nature, fauna.

In Russian and Chinese languages it is possible to see the phraseological units, which have an identical or similar meaning, and can be used in identical situations. When learning such phraseological units, it is also expedient to use the comparison of the student’s native language and the target one to establish the similarity and distinction of the compared units as well as the degree of this similarity or distinction. It gives the material for organizing the content of training in which the nationally-oriented approach of teaching a foreign language in the definite national audience is carried out.

The problem of learning Russian language national specifics in the didactic purposes is based on the fundamental position that the process of learning the phraseological system has to begin with mastering interlingual phraseological compliances – equivalents which appear on the basis of life experience, universality of thinking laws and coincidence of some forms of different people’s figurative vision. Observations showed that at the selection of any equivalent the disclosure of sense and presentation of a situation have to be in the centre of attention. The detailed interpretation, phraseological units’ commenting, selection of the Chinese compliances provide penetrating into the value of Russian phraseological units, acquiring of semantic and situational restrictions of their use.

To sum up, it can be concluded that learning the system of Russian phraseology allows to do generalizations which are beyond linguistics and concern the features of national figurativeness of thinking and moral and valuable priorities existing in the culture. Experience of work in the Chinese audience confirms that students quite often inadequately perceive and use the Russian phraseological units in the speech, because they poorly possess the extralinguistic information concentrated in phraseological units. Difficulties of the extralinguistic character are caused by the difficulties arising at understanding the information concluded in the native speakers’ communication. Therefore work with national-specific phraseology is extremely important process and the efficiency of learning Russian phraseology by foreign students-philologists substantially depends on its performance.

Further work on this issue provides an in-depth study of finding out typical mistakes in the use of Russian phraseological units by foreign students-philologists in order to make the process of teaching more effective.

LITERATURE

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Ветров П.П. Фразеология современного китайского языка: Стилистика и синтаксис / П.П. Ветров. – М. : Восточная книга, 2007. – 368 с.
3. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
4. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д.О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – №6. – С. 37–48.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Минакова Е.Е. Современная русская идиоматика : учеб. пособие для иностранцев, изучающих русский язык / Е.Е. Минакова. – М. : Рус. яз., 2005. – 136 с.
7. Мисенёва В.В. Генезис образности фразеологических единиц, не имеющих соответствий в системе слов / В.В. Мисенёва // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – № 607. Серія: Філологія. – Вип. 39 «Харківська філологічна школа і сучасність». – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2004. – С. 186–190.
8. Мисенёва В.В. Фраземы, не имеющие соответствий в системе слов, в аспекте межкультурной коммуникации / В.В. Мисенёва // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. – 2008. – №811, вип. 55. – С. 49–55.
9. Мисенёва В.В. Теория и практика перевода с русского языка на родной язык студента. Филологический профиль : учеб. пособие для иностранных студентов / В.В. Мисенёва. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 148 с.
10. Семенас А.Л. Лексика китайского языка / А.Л. Семенас. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 284 с.
11. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и международная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : «Слово», 2000. – 261 с.
13. Щичко В.Ф. Теория и практика перевода. Китайский язык : учеб. пособие / В.Ф. Щичко. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 223 с.
14. Bennet M. Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings / M. Bennet. – Yarmouth, 1998. – 118 p.

15. Martin J. Intercultural Communication in Contexts / J. Martin, Th. Nakayama. – London. Toronto, 2000. – 145 p.
16. Paige M. Education for the Intercultural Experience / M. Paige. – Yarmouth, 1993. – 93 p.

УДК 37.091.33:8:004

<http://orcid.org/orcid.org/0000-0003-3115-294X>

<http://orcid.org/orcid.org/0000-0002-9718-7443>

<http://orcid.org/orcid.org/0000-0003-3506-2503>

Е-НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ: КУРСИ, ПРОГРАМИ, ПІДРУЧНИКИ І ПОСІБНИКИ

*Петренко І.П., Седьма Є.В.,
Черкашина Ж.В. (Харків)*

У статті розглядаються шляхи оптимізації навчального процесу на уроках російської мови як іноземної. На думку авторів, ефективним засобом підвищення рівня мовної компетенції студентів є використання у практиці викладання комп'ютерних навчальних програм. Проведений авторами аналіз дозволить викладачеві обрати потрібний е-курс відповідно до рівня мовної підготовки студентів, активізувати навчальний процес; реалізувати ідеї розвивального навчання, підвищити темп уроку та збільшити обсяг самостійної роботи іноземних студентів.

Ключові слова: е-навчання, ІКТ, мовна компетенція, навчальні програми, російська мова як іноземна.

Петренко И.П., Седья Е.В., Черкашина Ж.В. Е-обучение иностранцев русскому языку: курсы, программы, учебники и пособия. В статье рассматриваются пути оптимизации учебного процесса на уроках русского языка как иностранного. По мнению авторов, эффективным средством повышения уровня языковой компетенции студентов является использование компьютерных обучающих программ. Проведенный авторами анализ позволит преподавателю выбрать необходимый е-курс с учетом уровня языковой подготовки студентов, активизировать учебный процесс, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока и увеличить объем самостоятельной работы иностранных студентов.

Ключевые слова: е-обучение, ИКТ, обучающие программы, русский язык как иностранный, языковая компетенция.

Petrenko I.P., Sedmaya E.V., Cherkashina Zh.V. E-teaching the Russian Language to Foreign Students: Courses, Programs and Textbooks.

The article raises the issues of using information and communication technologies nowadays. The main attention is focused on some kinds of E-learning in teaching Russian as a foreign language; the goals of this teaching; the teacher and his/her contribution to elaborating computer educational resources; the positive students' motivation by using a personal computer; the advantages of a computer training process in comparison with traditional education; some kinds of work by using a computer at classes.

The review of current programs on learning Russian as a foreign language (components, structure, levels, aims, etc.) is suggested. For instance, the program "Russian without accent" is a complete phonetic and lexical reference-training course; E-textbook "Russian for everybody. 1000 exercises" is a training program of various grammar skills; on-line course "Time to speak Russian" is an introductory course majoring in learning Russian as a foreign language.

The authors conclude that computer eliminates one of the major causes of a negative attitude to learning – failure due to the lack of understanding material or knowledge gap. The above is taken into account by the authors of many computer-based training programs.

The analysis of the existing software of ICT in teaching of the Russian language has revealed that the chosen didactic computer programs are adequate for the developed models of training.

To sum up, it can be concluded that in future authors using the above theoretical and methodological foundations focus at creating an E-textbook for the students at the medical department "Doctor – Patient". The manual has been successfully used for 10 years and is the basic one for training 1st, 2nd, 3rd year students.

Key words: E-teaching, ICT, language competence, Russian as a foreign language, training programs.

Епоха інформаційного суспільства, основою якого стають знання, висуває нові підходи в освіті, застосування нових технологій, у тому числі й комп'ютерних, або, як прийнято зараз називати, інформаційно-комунікаційних (ІКТ).

Інформаційно-комунікаційні технології не лише полегшують доступ до інформації, відкривають можливості варіативності навчальної діяльності, її індивідуалізації та диференціації, але й дозволяють повному організувати взаємодію всіх суб'єктів навчання, побудувати освітню систему, в якій іноземний студент був би активним

і рівноправним учасником освітньої діяльності. Це обумовлює **актуальність** пропонованої статті, оскільки впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес дозволяє:

- оптимізувати процес навчання;
- втілити у практику ідеї розвивального навчання;
- прискорити хід уроку;
- розширити обсяг позааудиторної роботи іноземних студентів [1: 87].

Мета статті – розглянути навчальні комп'ютерні програми та надати практичні поради викладачам щодо вибору тієї чи іншої програми залежно від рівня володіння російською мовою іноземними студентами; заохотити викладачів до створення власних комп'ютерних курсів, програм та Е-підручників.

Аналіз сучасних наукових джерел дозволив зробити висновок, що проникаючий зараз у всі сфери сучасного життя процес інформатизації вносить свої корективи в традиційне викладання російської мови [1; 6; 7; 11]. Інтернет і комп'ютер належать до тих технічних засобів навчання іноземних мов, які не були створені спеціально з метою допомоги викладанню і виконують, у першу чергу, інші функції, однак своїми великими можливостями в галузі обробки інформації вони привертають увагу викладачів-практиків і методистів. Так, уже досить давно в методиці викладання російської мови як іноземної (РМІ) піднімаються питання інтеграції педагогічних та комп'ютерних технологій у сучасний процес навчання мови із застосуванням ІКТ. На думку А.В. Тряпельникова, «для вирішення завдань забезпечення результативності навчання в умовах інформатизації освітньої сфери існуюча практика використання ІКТ в методиці та комп'ютерній лінгводидактиці сьогодні повинна осмислюватися в єдиному концептуальному ключі з належною увагою до розгляду поточних процесів інтеграції на всіх системних рівнях навчання, які визначаються в методичній літературі: методологічному, методичному, технологічному, організаційному та рівні управління навчанням» (переклад наш – І. П., Є. С., Ж.Ч.) [11: 35].

Виклад основного матеріалу. Електронні засоби навчання (ЕЗН) – це інструментальні засоби сучасної інноваційної мовної освіти. До них належать такі засоби навчання, як: комп'ютерні курси та програми, комп'ютерні та он-лайн підручники, веб-сайти, системи управління навчанням [6: 96].

У сучасних умовах, ураховуючи велику і серйозну зацікавленість іноземних студентів у використанні інформаційних технологій, можна застосувати комп'ютерні програми як інструмент розвитку мотивації на уроках російської мови. Як зазначає В. Р. Кочергіна, «комп'ютер дозволяє якісно змінити контроль за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому гнучкість управління навчальним процесом» (переклад наш – І. П., Є. С., Ж.Ч.) [7: 47]. При цьому досить важливу роль відіграє викладач, бо саме він підбирає комп'ютерні та дидактичні матеріали до уроку, індивідуальні завдання, допомагає іноземним студентам у процесі роботи, оцінює їхні знання і їхній розвиток. Також викладач активізує діяльність кожного студента під час навчання шляхом створення ситуацій для їхньої творчої активності.

Як відомо, основною метою навчання російської мови іноземних студентів є формування та розвиток комунікативної компетенції, навчання практичного оволодіння російською мовою. Провідним компонентом змісту навчання російської мови є формування вмінь різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письма та говоріння. За допомогою комп'ютера можливе вирішення основних лінгводидактичних завдань, курси та програми, комп'ютерні та он-лайн підручники, веб-сайти дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і сполучати їх у різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовленнєві явища, сформувати лінгвістичні здібності, створити комунікативні ситуації, автоматизувати мовленнєві дії.

У наш час існує доволі багато комп'ютерних програм, що допомагають іноземним студентам підвищити рівень мовної підготовки. Наприклад, важливу роль у навчанні фонетики, формуванні навичок артикуляції, ритміко-інтонаційних навичок при вимові відіграє програма «Русский без акцента!» [9: 47].

Програма являє собою повний фонетичний та лексичний довідник-тренажер з російської мови, мета якого – допомогти самостійно навчитися чути і розуміти усну російську мову, говорити російською з чіткою і виразною вимовою, граматично правильно, щоб мова була зрозуміла більшості російськомовних слухачів. Курс може бути використаний на будь-якому з етапів вивчення мови, починаючи із вступного фонетичного курсу початкового етапу.

«Русский без акцента!» доступний російською, англійською, німецькою, іспанською та китайською мовами. Позитивні результати

були досягнуті при проведенні фонетичної зарядки шляхом розучування прислів'їв, приказок, римовок. Звуки, слова, словосполучення і речення сприймаються іноземними студентами на слух і візуально. Іноземні студенти мають можливість спостерігати на екрані комп'ютера артикуляційні рухи і сприймати на слух правильну інтонацію, вони можуть не тільки чути правильну вимову, але й порівнювати її візуальне відображення з еталонним зразком. Це забезпечує студентам можливість оцінити якість своєї вимови і в процесі тренінгу усунути її недоліки. При такому підході курс буде корисний як на початковому етапі навчання російської мови, так і на наступних.

У навчанні граматики важливе місце відводиться тренувальним вправам. Позитивний момент використання сучасних комп'ютерних програм полягає в тому, що студент може відразу дізнатися, чи правильно виконана та чи інша вправа. Також обсяг виконаних завдань є більшим за той, що був би зроблений на традиційному уроці. Про це свідчить досвід роботи з програмою «Русский для всех. 1000 заданий» [10]. Програма орієнтована на формування базового рівня володіння російською мовою і забезпечує тим, хто засвоїв пропонований матеріал, можливість навчання у ВНЗ із викладанням російською мовою. Програма поділяється на три рівні, що послідовно ускладнюються, і кожен із яких спрямований на вирішення певних навчальних завдань.

У межах курсу основне завдання першого рівня володіння РМІ – формування у студентів елементарних знань та вмінь володіння російською мовою, що дозволяють сприймати її на слух, будувати речення і тексти з урахуванням фонетичних і граматичних норм.

По завершенню другого рівня програми іноземні студенти мають сформувані нові і закріплені попередні граматичні знання, вивчені лексику, а також уміти читати та відповідати на питання до текстів російською мовою.

Основною метою завершального рівня аналізованого курсу російської мови є підготовка до навчання у ВНЗ російською мовою. Тренінги цього рівня реалізовані на базі звукових і письмових текстів, що використовуються у реальному навчальному процесі.

Поєднуючи роботу за курсом із традиційним підручником, практично до кожного розділу останнього можна підібрати матеріал

програми і використовувати його фрагмент на уроці як допоміжний засіб при введенні нового лексичного чи граматичного матеріалу, при відпрацюванні вимови, при навчанні діалогічного мовлення, читання та письма, а також під час тестування.

Тести, які можна проводити як індивідуально, так і в групі, являють собою заліки з вивчених граматичних тем; вони варіюються за рівнем складності, дозволяючи один і той же граматичний матеріал відпрацювати з іноземними студентами різного рівня підготовки.

Навчальні комп'ютерні курси є своєрідним тренажером, який організовує самостійну роботу іноземного студента, керує нею і створює умови, за яких іноземні студенти можуть самостійно оволодіти знаннями. Як правило, ці програми пропонують широкий вибір різних вправ і видів роботи, мають барвисте оформлення, тим самим викликаючи в іноземних студентів значний інтерес і бажання виконувати ці завдання. До таких програм можна віднести комп'ютерний і мережевий підручник «Вперед» [4], який має комунікативно-орієнтований характер і адресований тим, хто вивчає російську мову як іноземну на елементарному рівні. Підручник складається з 10 уроків і п'яти допоміжних модулів. Використання підручника можливе як у комп'ютерному класі під керівництвом педагога, так і в режимі самостійної роботи.

On-line курс “Время говорить по-русски” [5] являє собою початковий курс із вивчення російської мови як іноземної і складається із навчальних розділів, що органічно пов'язані між собою:

1. «Вступний фонетичний курс» (ВФК) знайомить іноземного студента з особливостями російської фонетики і основними правилами читання і вимови. Практика показує, що іноземним студентам, які не мають взагалі ніякого уявлення про російську мову, роботу з курсом необхідно починати саме з цього розділу. Також до цього розділу курсу можна звертатися під час роботи з основним курсом у разі виникнення проблем із читанням або вимовою російських слів і виразів.

2. «Основний курс» складається з окремих уроків, побудованих за модульним принципом. Важливим елементом курсу є багатосерійний анімаційний фільм, герої якого зроблені з пластиліну. Така форма підкреслює умовність того, що відбувається і, разом із тим, імітує реальність у вигляді гри. «Пластилінова реальність» дозволяє

ставитися до її героїв не зовсім серйозно – над ними можна посміятися і поіронізувати. Автори вигадали таку форму подання навчального матеріалу для того, щоб допомогти іноземним студентам подолати психологічний бар'єр, що особливо важливо на початковому етапі.

3. Розділ «Словник» містить необхідний лексичний мінімум (близько 1000 одиниць) для початкового рівня володіння мовою. Словник побудований за тематичним і алфавітним принципом і містить усі слова, що зустрічаються у ВФК та основному курсі.

4. Розділ «Тестування» містить зведені блоки контрольних завдань, які студентам рекомендується проходити після завершення роботи над певною лексико-граматичною темою (зазвичай вона займає 5 уроків). Виконувати тести учню важливо насамперед для самоконтролю, щоб визначити прогалини у своїх знаннях із їх подальшим ліквідуванням.

5. «Грамматичний довідник» містить граматичний мінімум, необхідний для спілкування російською мовою в обсязі початкового рівня: система відмінків російської мови, види дієслова та ін.

6. Розділ «Країнознавча інформація» знайомить із реаліями російського життя, особливостями спілкування з російськомовними людьми, культурою російського побуту, етикетними нормами і т. п.

7. Розділи «Бібліотека» і «Медіатека» розширюють активний та пасивний лексичний мінімум іноземного студента і допомагають зробити процес вивчення російської мови більш жвавим і цікавим. У першому зібрані нескладні, але цікаві тексти для читання, які відрізняються легкістю, привабливістю і простотою. Це анекдоти, смішні випадки з життя і маленькі оповідання. У розділі «Медіатека» представлені пісні (народні та сучасні), уривки з популярних російських фільмів, мовні навчальні ігри, кросворди та інші інтерактивні завдання. Цей розділ допомагає іноземним студентам розвивати навички аудіювання та розуміння живого розмовного мовлення, у доступній і цікавій формі закріпити і розширити свій лексичний мінімум.

Під час роботи з іноземними студентами на уроках РМІ викладачі також широко застосовують такі інтернет-ресурси [1: 116]: курс «Голоса» [11], мережевий підручник «Начало» 1 і 2 [8] і web-версію відомого навчального комплексу «Владимир» [3].

Робота із зазначеними вище курсами не тільки сприяє підвищенню інтересу до навчання, але і дає можливість усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення до навчання – неуспіх, обумовлений нерозумінням матеріалу або нестачею у знаннях, знімає такий негативний психологічний фактор, як страх відповідати.

Працюючи з комп'ютером, іноземний студент, як правило, не почуває скутості й намагається проявити максимум своїх знань. При використанні комп'ютерних технологій у навчальній роботі змінюється і роль викладача, основне завдання якого полягає в тому, щоб підтримувати та спрямовувати розвиток мовної особистості іноземних студентів, їх творчий пошук. Відносини з ними будуються на принципах співпраці та спільної творчості.

Висновки. Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології здатні зробити навчальний процес особистісно значущим для іноземного студента, коли він зможе повністю розкрити свій творчий потенціал, проявити свої дослідницькі здібності, фантазію, креативність, активність, самостійність. Аналіз програмних засобів е-навчання у галузі викладання РМІ дозволив виявити, що розглянуті дидактичні комп'ютерні програми оптимізують навчальний процес. При порівнянні комп'ютерних навчальних матеріалів і друкованих навчальних посібників, аудіо- і відео – курсів, у першу чергу слід зазначити технологічні і методичні переваги, що надаються комп'ютером:

- індивідуалізація навчання;
- оперування великими обсягами інформації;
- комплексний мультисенсорний вплив на різні канали сприйняття шляхом використання тексту, звуку, мультиплікації, відео;
- необмежена кількість звернень до завдань;
- негайне надання зворотнього зв'язку тощо.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому автори, використовуючи вищевказані комп'ютерні програми як зразок, мають на меті створити електронний посібник для студентів-медиків «Доктор – Пациент», паперова версія якого [2] апробована вже протягом десятиріччя і є базовою у навчанні іноземців I – III курсів медичного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного / Э. Азимов. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.
2. Алексеенко Т.Н. Практикум по курсу «Профессиональные диалоги «Врач – пациент» : учеб. пособие для иностр. студ.-медиков (англоязычной формы обучения) : / Т.Н. Алексеенко, Л.И. Васецкая ; [3-е изд.]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2015. – 84 с.
3. «Владимир» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gramota.ru/book/vladimir/>.
4. «Вперёд» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.langrus.ru/index.php/nashiproekty/distantcionnye-shkoly/312-vfgk-vperjod>.
5. «Время говорить по-русски» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://speak-russian.cie.ru/time_new/rus/.
6. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог / А. Д. Гарцов. – М. : РУДН, 2009. – 170 с.
7. Кочергина И.Г. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно – коммуникационных технологий в обучении русскому языку / И.Г. Кочергина // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 45–49.
8. “Начало” [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.auburn.edu/~mitregc/russian/exercises/lesson-index.html#1>
9. «Русский без акцента!» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.istrasoft.info/RusMir/download.htm>.
10. «Русский для всех. 1000 заданий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ruskiymir.ru/education2/rki/prog/113795/>.
11. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А.В. Тряпельников. – М. : Гос. ин-т рус. языка им. А.С. Пушкина, 2014. – 80 с.
12. Robin R. «Голоса». A Basic Course in Russian. [Электронный ресурс] / Robin R., Evans-Romaine K., Shatalina G. – Режим доступа : www.gwu.edu/~slavic/golosa/.

УДК 811.161:378.147

<http://orcid.org/0000-0003-0415-5504>

<http://orcid.org/0000-0002-8022-0681>

КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*Пономарьова О.І., канд. пед. наук,
Ковальова А.В. (Харків)*

У статті розглядаються дидактичні особливості комп'ютерного тестування та можливості його практичного застосування у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування у якості засобу контролю знань студентів. Автори аналізують історію питання, структурний, комунікативний та інтегрований підходи до комп'ютерного тестування. Наведено визначення тестування, перелік принципів та функцій тестового контролю, типологію тестових завдань. Розглянуто основні типи тестів (настановні, діагностичні, адаптивні). Надано класифікацію комп'ютерних програм, приклади їх застосування та аналіз переваг і недоліків комп'ютерного тестування.

Ключові слова: контролюючі комп'ютерні програми, принципи тестового контролю, типи комп'ютерних тестів.

Пономарева О.И., Ковалева А.В. Компьютерное тестирование как метод контроля иноязычной профессиональной компетенции. В статье рассматриваются дидактические особенности компьютерного тестирования и возможности его практического применения в процессе обучения иностранному языку профессиональной направленности в качестве способа контроля знаний студентов. Авторы анализируют историю вопроса, структурный, коммуникативный и интегрированный подходы к компьютерному тестированию. Приведено определение тестирования, перечень принципов и функций тестового контроля, типология тестовых заданий. Рассматриваются основные типы компьютерных тестов (установочные, диагностические, адаптивные). Дается классификация компьютерных программ, примеры их применения и анализ преимуществ и недостатков компьютерного тестирования.

Ключевые слова: контролирующие компьютерные программы, принципы тестового контроля, типы компьютерного тестирования.

Ponomaryova O., Kovalyova A. Computer Testing as a Method of Controlling Professional Foreign Language Competence.

Global information processes and social economic changes in Ukraine trigger educational reforming in the country. Information technologies (IT) open new perspectives for foreign languages teaching at higher educational establishments.

The aim of the article is to consider the didactic peculiarities of computer testing and possibilities of its practical application in the process of training foreign language for special purposes as a means of students' knowledge control. The authors analyze the history of computer testing that can be divided into three periods: structural, communicative and integrative.

Complex software classification according to the methodological objectives (control, training, demonstrating, informing programs, etc.) is given in the article. The authors emphasize, that computer assessment, using unique abilities of a computer to select, group instantly and save any block of information, enables teachers to give individual recommendations to the students, grade the tasks and results and help students to understand the mistakes.

The authors give principles of computer testing professional foreign language competence which should be taken into account while composing tests (validity, complexity, differentiation, reliability, shortness, practical value, etc.). They examine the functions of computer testing (directing, motivating, orienting, training, evaluating, correlating, educating and predicting).

To sum up, it can be concluded that computer testing today as an essential method of controlling professional foreign language competence should be used within the system of traditional assessment methods because it is an optimal evaluating indicator of the students' language learning progress and readiness for professional activity.

Key words: assessment software, computer testing types, testing control principles, foreign language competence.

Світовий процес переходу до інформаційного суспільства та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають суттєвого реформування у багатьох сферах діяльності держави. Сучасні інформаційні технології спроможні створювати унікальне навчальне середовище для вирішення дидактичних завдань (фахових, пізнавальних, культурних) з вивчення іноземних мов, що зумовлює упровадження таких технологій і у практику навчання іноземної мови професійного спрямування.

Комп'ютерні технології на сучасному етапі розвитку суспільства викликають живий інтерес у молоді, стимулюють її творчу активність,

дають можливість індивідуалізувати процес навчання. В межах автоматизованого «діалогу» і комп'ютерної ділової гри можна моделювати різні форми взаємодії студента з викладачем та реальні життєві чи професійні мовленнєві ситуації.

Комп'ютерне тестування відіграє важливу роль у сучасному контролі знань студентів з іноземної мови, тому вважаємо **актуальним** дослідження та розробку методичних засад цього виду контролю.

Метод тестування за допомогою комп'ютера в галузі іноземних мов почав використовуватися з 60-х років ХХ сторіччя, але офіційно рекомендуватися до включення у програми вивчення іноземних мов та упроваджуватися у масову практику викладання почав лише в останні роки.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує наявність досліджень зазначеної проблеми за такими напрямками: застосування комп'ютерних технологій навчання (І. Булах, І. Дичківська, Е. Полат та ін.), проблеми тестування у навчанні іноземної мови (Л. Банкевич, Є. Бонді, І. Рапопорт, В. Хубулашвілі та ін.), аналіз сучасних навчальних комп'ютерних програм (А. Белозубов, О. Пометун та ін.), інноваційні технології навчання (О. Андрущенко, А. Нісімчук, О. Піхота, М. Папагутіна та ін.). Більшість науковців розглядають різні аспекти проблеми традиційного тестування та застосування новітніх інноваційних технологій у навчальному процесі, зазначаючи збільшення їх ролі на всіх ступенях освіти. У працях зарубіжних учених (J. Alderson, L. Bachman, C. Elder, G. Fulcher, R. Lado та ін.) надано теоретичне обґрунтування тестування. Однак, проблему комп'ютерного тестування з іноземних мов на сучасному етапі досліджено недостатньо [1; 4; 5; 8]. Фактично відсутні серйозні публікації з цього питання як зарубіжних, так і вітчизняних авторів.

Метою цієї статті є аналіз історії виникнення комп'ютерного тестування, дослідження його дидактичних особливостей як методу контролю та можливості його практичного впровадження як складника сучасних інформаційних технологій у процес навчання іноземних мов у цілому та іноземної мови професійного спрямування зокрема.

Термін „тестування” (випробування) вперше використав англійський учений Дж. Фішер як назву методики перевірки рівня

знань учнів ще у 1864 р. Тестування, як педагогічний метод, полягає у кількісному вимірюванні рівня знань, умінь, навичок з метою оцінювання. Тест – система завдань специфічної форми та змісту, розташованих за зростанням складності, є інструментом такого вимірювання. У широкому значенні тестування означає сукупність процедурних етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тестового контролю [3: 18].

Метод комп'ютерного тестування у галузі іноземних мов почав розвиватися у 50-х роках ХХ сторіччя. Аналіз наукових робіт з історії питання свідчить, що існувало три підходи до комп'ютерного тестування: структурний, комунікативний та інтегрований. Кожному з них притаманний певний рівень розвитку технологій та методик викладання іноземної мови. Структурний підхід до комп'ютерного тестування набув популярності у 60-х роках ХХ сторіччя та спирався на структурний метод у лінгвістиці. Основою цього методу, запропонованого англійським лінгвістом Л. Блумфілдом, була модель навчання іноземної мови за допомогою багаторазового повторення окремих градаційованих за складністю мовних одиниць або структур. Прихильники цього методу розглядали мову як «поведінку», якої слід навчити. За таким принципом була побудована і найбільш відома у той період часу система навчання іноземних мов та перекладу текстів PLAT, яка мала дуже обмежену можливість використання комп'ютерів у навчанні та тестуванні.

Аудіолінгвальний метод навчання Ч. Фріза і Р. Ладо став продовженням структурного методу, визначаючи засобом засвоєння мови наслідування та багаторазове повторення, що не мотивувало учнів до вивчення іноземних мов і не потребувало використання комп'ютерних програм. Аудіовізуальний метод Г. Стека з широким використанням технічних засобів та нових видів тестів для визначення рівня володіння мовою набув поширення у Франції. У 70-80 роки ХХ сторіччя, коли стала доступна можливість, що надавав комп'ютер, особливо для самостійної роботи, ставали більш наявними.

Комунікативний підхід до комп'ютерного тестування, що прийшов на зміну структурному, базувався на комунікативному методі. Основна увага у галузі викладання іноземних мов стала приділятися використанню мовних зразків для навчання спілкування у різних

життєвих ситуаціях. За допомогою комп'ютерів почали створюватися завдання з моделювання комунікативних ситуацій. До цього періоду можна віднести і появу ділових ігор (simulations), які стимулювали дискусії у групах. Популярні комп'ютерні програми містили завдання з реконструкції текстів (text-reconstruction programs) і надавали можливість самостійно працювати з текстами. У практичній діяльності викладачі частіше стали проводити комп'ютерне тестування студентів для перевірки рівня досягнень у певному виді мовленнєвої діяльності. Комунікативна спрямованість цих тестів дозволяла визначити рівень мовної компетенції кожного студента відносно певного критерію [7; 8; 9].

Практика показує, що у системі викладання іноземних мов та тестування у XXI сторіччі найбільш популярним стає інтегрований підхід, який передбачає поєднання можливостей різних інформаційних технологій із метою розвитку всіх умінь і навичок (читання, говоріння, слухання і писання) та системне використання ІТ студентами та викладачами упродовж усього періоду навчання як для набуття знань, так і для оцінювання результатів. Сучасні інформаційні освітні технології розподіляють на програмно-методичні (програми, методичні рекомендації, тематичні плани тощо); навчальні (електронні підручники, словники, енциклопедії); контрольні (тестові та програми оцінювання) [4: 27].

Відповідно до методичних цілей комп'ютерні програми підрозділяють на навчальні, тренувальні, демонстраційні, довідково-інформаційні, контролюючі тощо. Складні комп'ютерні програми у лінгвістичній галузі почали активно застосовуватися відносно недавно, головним чином, під час тестування.

Комп'ютерне тестування дозволяє використовувати унікальні можливості комп'ютерів, а саме здатність зберігати, миттєво групувати та відбирати великий обсяг інформації, складати індивідуальні завдання за градацією рівня складності, надаючи рекомендації кожному студенту. Результати тестів можуть зберігатися у комп'ютерах та перевірятися викладачами у будь-який час. Перевагами комп'ютерного тестування над іншими формами контролю знань є об'єктивність результатів оцінювання, диференційований підхід під час автоматизованої перевірки, врахування індивідуальних особливостей студентів, мотивування їх до вивчення іноземної мови. Тестування на основі комп'ютера

(computer-assisted testing) використовує різні технічні можливості, що допомагають у складанні і розсилці тесту, підрахунку результатів, звітності за підсумками тесту, забезпеченні зворотного зв'язку [5: 17].

Комп'ютерні контролюючі програми з іноземної мови можуть застосовуватися на немовних факультетах для поточного і підсумкового контролю іншомовної професійної орієнтованої компетенції студентів, дозволяючи викладачу встановлювати рівень володіння студентами вміннями та навичками, коригувати процес викладання мовного матеріалу за фахом.

Принципами тестового контролю іншомовної професійної компетенції студентів, які важливо враховувати при складанні комп'ютерних тестів, є такі: однозначність (зрозумілість з точки зору тестових завдань); всебічність (тести повинні містити різні типи завдань); поступовість і послідовність (завдання ефективні тоді, коли постійно ускладнюються); інтегрованість (взаємозв'язок навчального мовного матеріалу з фаховими предметами); наукова обґрунтованість, інформативність та стислість [3: 10].

Функціями тестового контролю є керувальна, мотиваційно-орієнтувальна, оціночна, навчальна, освітньо-виховна, розвивальна, коригувальна і прогностична. Основними показниками якості тесту з іноземної мови є валідність, надійність, складність, диференційна здатність, практичність. Типологія тестових завдань може бути різноманітною: елективні, альтернативні, завдання на відповідність, заповнення пропусків, ланцюжкові завдання, завдання вільного викладу тощо [3: 12].

Типи комп'ютерного тестування визначаються залежно від певного аспекту мовної компетенції студентів, що потребує перевірки. Класифікація загальних тестів здійснюється за різними чинниками: за метою використання (вхідні, поточні, підсумкові), за процедурою створення чи презентації (стандартизовані, нестандартизовані), за засобом створення, за різновидом завдань тощо. Серед поширених типів комп'ютерного тестування рівня знань студентів з іноземної мови, на наш погляд, слід розглянути декілька найбільш ефективних.

Настановні тести (Placement tests) призначені для розподілу студентів у групи за рівнем володіння іноземною мовою. Діагностичні тести (Diagnostic tests) мають на меті виявлення слабких та сильних

сторін випробуваних. Тести, що визначають досягнення студентів у певній галузі знань (Achievement tests), спрямовані на вимір засвоєння вивченого граматичного або лексичного матеріалу та проводяться часто, потребуючи небагато часу. Адаптивні тести (Adaptive tests), форми яких набуває все більша кількість комп'ютерних тестів, зазвичай починаються з найпростіших завдань та поділяються на декілька частин різного рівня складності. Студенти поступово виконують завдання, переходячи до більш складних, і досягають відповідного рівня володіння іноземною мовою. За таким принципом розроблено також тести на професійність (Proficiency tests), за допомогою яких можна зробити чіткий вимір готовності студентів до виконання в майбутньому специфічних фахових завдань, а також їхньої здатності здобувати професійні знання іноземною мовою. Крім того, застосування цих тестів дає можливість студентам установлювати рівень своєї професійності незалежно від відмінностей у програмах навчання вищих навчальних закладів [4: 35].

Комп'ютерне тестування є засобом перевірки засвоєння фахової теми або розділу навчальної програми з іноземної мови професійного спрямування. Найбільш поширеним стає так зване комп'ютерне «формативне» оцінювання досягнень студентів, що передбачає негайний результат і використовується як на практичних заняттях, так і на іспитах, а також тести для самооцінювання студентами прогресу у засвоєнні певних мовних аспектів. Використання навчальної платформи Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) є доцільним для розробки і розміщення тестів, бо вона надає можливості за допомогою web-інтерфейсу створювати базу тестів із розміщенням питань для багаторазового використання, можливість автоматично оцінювати тести, коригувати подачу відповідей і коментарів викладача, додавати HTML-текст чи візуалізацію тощо. Сучасний метод оцінювання “peer-тестування” (Peer evaluation) в режимі “онлайн” ґрунтується на градуйованих критеріях оцінки залежно від типу діяльності та дозволяє студентам самостійно оцінювати виконані завдання [2: 21].

На переваги і недоліки як комп'ютерного, так і традиційного (paper-based) тестування необхідно зважити при прийнятті рішення стосовно типу тестування. На думку фахівців, основна відмінність комп'ютерних тестів від традиційної контрольної роботи полягає

в тому, що тести завжди передбачають визначення рівня вмінь. На відміну від традиційних контрольних завдань, комп'ютерне тестування та оцінювання відрізняються більшою незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача, допомагають звільнити час для виконання на занятті інших видів робіт. Систематичне тестування стимулює активність, увагу, підвищує відповідальність студентів під час виконання навчальних завдань. Більшість викладачів рекомендують проводити тестування наприкінці заняття, що дозволяє перевірити одночасно всіх членів групи, включити достатній обсяг матеріалу, проконтролювати його засвоєння та наявність у студентів умінь користування інформацією, а також зазначають його ефективність під час перевірки самостійної роботи студентів [6: 77].

Слід зазначити, що комп'ютерне тестування має певні обмеження (незручність контролювання мовлення) і недоліки (ймовірність угадати відповідь випадково, неможливість повно оцінити творчі здібності). Комп'ютерні тести є не лише інструментом оцінки якості академічних успіхів студентів, але й засобом впливу на зміст навчання. Під час комп'ютерного мовного тестування будь-яка необережність або поспішність можуть призвести до невірних результатів та помилкових методичних чи педагогічних висновків.

Ефективність і необхідність використання комп'ютера при тестуванні залежить від низки чинників: бюджетні обмеження, кількість студентів, частота проведення тестів, наявність необхідного устаткування тощо.

Подальшого дослідження, на нашу думку, потребує проблема створення та удосконалення методик використання новітніх інформаційних технологій у викладанні іноземних мов у цілому, та методичного забезпечення комп'ютерного тестування зокрема. Для удосконалення технології розробки комп'ютерних тестів доцільно сформулювати банк тестових завдань із вимірювання рівня навчальних досягнень студентів в оволодінні мовним матеріалом за фахом. Створення нових контролюючих комп'ютерних програм та умов для організації проведення комп'ютерного тестування на немовних факультетах сприятиме інтенсифікації процесу навчання іноземної мови професійного спрямування.

Отже, невід'ємним компонентом контролю іншомовної професійної компетенції у сучасному вищому навчальному закладі, поряд із традиційними методами оцінювання, має бути комп'ютерне тестування, яке дає змогу не тільки здійснити кількісно-якісний вимір процесу навчання іноземної мови спеціального вжитку, полегшити процес оцінювання знань та вмінь, а й визначити індивідуальний прогрес студента у формуванні його компетентності як фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко О. Англomовне професійне спілкування з використанням ІТ / О. Андрущенко // Відкритий урок. – 2012. – № 1. – С. 56–60.
2. Белозубов А.В. Система дистанционного обучения Moodle : учеб.-метод. пособие / А.В. Белозубов. – СПб, 2007. – 108 с.
3. Булах І.Є. Створюємо якісний тест: навчальний посібник / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М. : Академія, 2002. – 272 с.
6. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Bachman L.F. Language Testing in Practice / L.F. Bachman, A. Palmer. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 323 p.
8. Fulcher G. Language Testing and Assessment / G. Fulcher, F. Davidson. – London, New York : Routledge, 2007. – 403 p.
9. Lado R. Language Testing / R. Lado // The Construction and Use of Language Foreign Tests. – London : Longman, 1961. – 389 p.

УДК 378.147.041:61

<http://orcid.org/0000-0002-9765-3686>

<http://orcid.org/0000-0001-8040-6825>

<http://orcid.org/0000-0002-2345-9450>

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Санина Л.П., Копылова Е.В. (Харьков),
Ле Минь Хуен (Вьетнам)*

В статье рассматриваются особенности научного текста как основной единицы обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов экономических специальностей. Анализируются основные компоненты структурной целостности текста, выделенные для обучения. Особое внимание уделяется смысловому содержанию текстовых материалов, которые характеризуются определенными структурными элементами. Раскрывается специфика смыслового содержания научного текста. Приводится пример анализа текста экономической тематики.

Ключевые слова: научный текст, студенты-нефилологи, структурно-смысловая организация текста.

Санина Л.П., Копылова О.В., Ле Минь Хуен. Науковий текст як основа навчання РМІ студентів економічного профілю. У статті розглядаються особливості наукового тексту як основної одиниці навчання російської мови іноземних студентів-нефілологів економічних спеціальностей. Аналізуються основні компоненти структурної цілісності тексту, що виокремлюються для навчання. Особлива увага приділяється змістовому наповненню текстових матеріалів, які характеризуються певними структурними елементами. Розкривається специфіка змістового наповнення наукового тексту. Наводиться приклад аналізу тексту з економічної тематики.

Ключові слова: науковий текст, студенти-нефілологи, структурно-змістова організація тексту.

Sanina L.P., Kopylova E.V., Le Minh Huyen. Scientific Text as a Basis of Teaching Russian as a Foreign Language to Students Majoring in Economics.

The peculiarities of the scientific text as a main unit of training Russian to foreign students majoring in economics are considered in the article. Some

components of structural integrity of the text, allocated for training, are analyzed. Special attention is focused on the semantic content of text materials which is characterized by certain elements. It is specified that in the analysis of structural integrity of the text it is necessary to consider that, on the one hand, each text type is under construction on the certain model including a number of components (the title, the introduction, etc.), on the other hand, structural integrity of the text is provided with the existence of special means of an interphrase connection in it. The authors review principal tools of the interphrase connection taking into account that the semantic part of the text represents a theme-rheme chain. The violation of the chain continuity means the border of the text semantic parts.

In the analysis of the structural and semantic organization of the text it is necessary to allocate a formally semantic structure, which can include a final part, where the results are summed up, the means of interphrase communication are isolated, the logical conclusions are drawn. The special system of tasks for work with the text has to be aimed at the development of the analysis skills, the independent producing and registration of communicatively-completed texts.

The methodical principles of training the text, considered in the article, are implemented in manuals for foreign students of non-linguistic departments majoring in economics. Their training includes learning such disciplines as the economic theory, audit, business fundamentals, finance and credit, public administration by economics, international economic relations and tourism.

The article outlines the prospects for further researches aimed at the selection and organization of work with scientific texts of the economic content for interactive training.

Key words: organization of the text, scientific text, students-non-philologists, structural and semantic integrity.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) большое внимание уделяется определению роли текста в процессе формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов. Признание текста высшей коммуникативной единицей, по мнению многих исследователей (см., например, работы Л.П. Клобуковой, Н.А. Метс и др.), придает процессу обучения практический, коммуникативно-ориентированный характер, а также диктует необходимость обучения иностранных студентов восприятию, репродуцированию и самостоятельному продуцированию текстов различных типов.

Отбор научных текстов для обучения русскому языку иностранных студентов экономических специальностей и организация такого обучения требуют последовательности и системности и остаются методической проблемой, что обуславливает **актуальность** данного исследования.

Цель статьи – проанализировать особенности научного текста экономической тематики как основной единицы обучения русскому языку иностранных студентов и показать специфику его смыслового содержания.

В научно-методической литературе по обучению неродным языкам существуют исследования, посвященные анализу научного текста и его особенностям [2: 8]. По мнению О.Д. Митрофановой, текст – это результат специфической формы практической деятельности людей, и при создании текста эта практическая деятельность (т.е. экстралингвистические факторы) является исходной. Именно она определяет набор лингвистических средств, соответствующий решению конкретных задач в определенной речевой деятельности и определенной сфере общения. «Относительная стабильность состава и организации языковых средств, определяемая внутренним логическим содержанием, приводит к достаточно жесткой организации текста, поддерживаемой сравнительно ограниченным составом смысловых категорий и языковых единиц» [5: 113]. Е.И. Мотина считает определение понятия наиболее характерным для научного стиля речи способом изложения, так как посредством определения передаются представления о классах объектов при помощи сообщения их наиболее отличительных признаков [6: 65]. В качестве основной учебной единицы для иностранных студентов-нефилологов экономических специальностей избирается текст, который представляет собой синтаксическое целое, характеризующееся единством темы и функционально-семантическим единством, принадлежащее к одному из свойственных языку науки типов речевого изложения. Типы речевого изложения обладают интенциональной семантикой, характерной для учебно-профессиональной сферы общения, и связаны со свойственными данной сфере коммуникации речевыми ситуациями [8: 833].

Если говорить о тексте как о самостоятельной в смысловом отношении единице, то формальные лингвистические признаки

не могут являться определяющими. Необходимо идти от смыслового анализа текста и на основе вычленения смысловых связей осуществлять переход к анализу формальных средств выражения этих связей. Ведущими признаками текста становятся «не грамматические показатели связности, а такие его свойства, как целостность, завершенность, которые имеют смысловой, содержательный характер, что и определяет их как психологические, речевые, коммуникативные явления» [7: 18]. Таким образом, текст не может относиться к собственно языковой системе, он представляет речевое явление, а структура и содержание текста как единичного проявления речи зависят от целей общения, определяемых экстралингвистическими факторами.

Следует иметь в виду, что одним из наиболее важных принципов отбора учебного материала с позиций системно-комплексного подхода является принцип одновременного учета смыслового содержания речи и совокупности лингвистических средств, необходимых для адекватного выражения такого смыслового содержания.

Идея минимизации учебного текста в зависимости от типа высказывания и его коммуникативной направленности (рассуждение, доказательство, повествование, описание и др.) представляется, на наш взгляд, весьма эффективной для развития умений научной речи на продвинутом этапе, так как позволяет превратить текстовую единицу в основу для составления упражнений, направленных на развитие навыков соединения отдельных высказываний в связный текст и построения текста по определенной структурно-смысловой схеме с учетом логического развития высказываемой мысли. Кроме того, для успешного осуществления речевой деятельности учащимся необходимы навыки анализа семантической, коммуникативной и структурной целостности текста [3: 78].

Поскольку в научном тексте отдельные смысловые части отражают логическое движение мысли автора от одной микротемы (проблемы) к другой, в процессе анализа семантической целостности текста необходимо выявлять наиболее частотные случаи устройства отдельных смысловых частей (выделение в них основной, дополнительной и избыточной информации) [2: 110].

Так как специфика смыслового содержания является одной из основных характеристик текста, то целесообразно выделять в научном

тексте обязательные и факультативные смысловые элементы. При анализе текстов экономической тематики нами было установлено, что наиболее частотными являются тексты-описания процесса, которые включают следующие смысловые элементы: 1) характеристика процесса, 2) природа процесса, 3) описание процесса, 4) условия протекания процесса, 5) значение процесса, 6) итог, результат процесса. Обязательными элементами являются следующие: характеристика процесса, условия протекания процесса, результат процесса, так как они встречаются в 90% текстов. Остальные элементы считаются факультативными. Например, в тексте «Инфляция» [1: 14-16] можно выделить такие обязательные элементы смысловой структуры:

- «характеристика процесса» – *Инфляция характеризуется обесцениванием денег, снижением их покупательной способности;*
- «условия протекания процесса» – *Условием инфляции является несоответствие денежного спроса и товарной массы – спрос на товары и услуги превышает размеры товарооборота, что создает условия для того, чтобы производители и поставщики поднимали цены независимо от уровня издержек. Инфляция обусловлена дефицитом госбюджета, чрезмерным инвестированием, опережающим ростом заработной платы по сравнению с ростом производства и повышением производительности труда, произвольным установлением государственных цен, вызывающим перекосы в величине и структуре спроса;*
- «результат процесса» – *В результате инфляции происходит обесценивание денежных доходов и сбережений, перераспределение доходов и богатства, материализация денежных средств, а также падение интереса к долгосрочным целям и скрытая конфискация денежных средств, падение реального процента.*

Выявленные элементы текста обладают не только определенным смыслом, но и соответствующей структурой, поскольку содержание текста и его структура взаимосвязаны, взаимообусловлены: смысловая сторона обуславливает структуру текста, а структура отражает смысловую сторону, поэтому методисты говорят о структурно-смысловой организации текста [4]. Каждый смысловый

елемент (смысловой кусок, тема, главная мысль, подтема) является одновременно и структурной единицей текста.

В научном тексте выделяются наиболее частотные синтаксические конструкции каждого обязательного смыслового элемента и набор лексико-грамматических средств, который повторяется из текста в текст, характеризуя типовой смысловый элемент. Например, смысловой элемент текста «характеристика процесса» выражается такими лексико-грамматическими конструкциями, как *что характеризуется чем, что обладает чем* и др., все разнообразие варьируемых конструкций, употребляемых в смысловом элементе текста «условия протекания процесса», может быть сведено к следующему: *что обусловлено чем, что является условием чего*, а смысловой элемент «результат процесса» выражается конструкциями *в результате чего происходит что, что следует из чего*.

Анализируя целостность текста, следует учитывать также и то, что, с одной стороны, каждый тип текста строится по определенной модели, включающей заглавие, вступление, основную часть, заключение; с другой стороны, структурная целостность текста обеспечивается наличием в нем особых средств межфразовой связи. Поэтому формирование навыков использования таких средств должно осуществляться на всех этапах процесса обучения. В этой связи необходимо описать набор таких средств, для чего необходимо осуществить следующие действия:

- 1) отобрать скрепы-лексемы (*сначала, затем ...*) и скрепы – связочные предложения (*необходимо отметить, следует подчеркнуть ...*);
- 2) отграничить те скрепы, которые могут употребляться:
 - а) только в письменной форме речи (*выше, ниже ...*);
 - б) только в устной речи (*сначала, перейду к следующему пункту ...*);
 - в) и в письменной, и в устной формах речи (*итак, что же такое...?*);
- 3) разделить скрепы в зависимости от их значения и функций в тексте, например, вводящие основную, важную информацию (*подчеркнем, необходимо отметить, что ...*); вводящие дополнительную или иллюстрирующую информацию (*можно*

- добавить также, что ... , например, ...*), избыточную информацию (*другими словами, иначе говоря и др.*);
- 4) выделить скрепы, которые указывают на предшествующую и последующую информацию (*выше указывалось, позже я остановлюсь на этом подробнее и др.*) [3].

При анализе структурно-смысловой организации текста следует формировать у студентов навыки выделения составных частей формально-семантической структуры текста, которая может включать заключительную часть, где подводятся итоги всему вышесказанному, делаются выводы. При этом необходимо вычленять средства межфразовой связи данной части (*итак, следовательно, таким образом и др.*). В таком случае студент научится видеть обобщения, подведение итогов, логический вывод, который является результатом процесса рассуждения и часто содержит авторскую оценку истинности или ложности тезиса.

Специальная система заданий для работы с текстом должна быть направлена на выработку навыков анализа, самостоятельного продуцирования и корректного лингвистического оформления коммуникативно-целостных текстов.

В заключение необходимо отметить, что **перспективами** научных исследований являются отбор, структурно-семантический анализ и систематизация принципов построения научных текстов экономического содержания для разработки методик эффективного обучения иностранных студентов-нефилологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдова А.Н. Тексты и задания по русскому языку : учеб. пособие по рус. яз. для иностр. студ. 3 курса эконо. специальностей / Давыдова А.Н., Копылова Е.В., Санина Л.П. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. – 124 с.
2. Иванова Л.А. Обучение научной речи иностранных студентов на основе текста по специальности / Л.А. Иванова, Л.А. Самохина // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного : Материалы III Междунар. науч.- практ. конф. – М. : Изд.-во Моск. ун.-та, 2004. – С. 109–111.
3. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М. : Рус. яз., 1987. – 870 с.

4. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова И.Т. – М. : Рус. яз., 1981. – 140 с.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
6. Мотина Е.И. Язык специальности: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М. : Рус. яз., 1988. – 176 с.
7. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М. : Рус. яз., 1983. – 135 с.
8. Погорельская Л.И. Особенности научного текста в учебном пособии по языку специальности / Л.И. Погорельская // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 г.). – Том 10. – С. 830–834.

УДК 811.161.2`243`36:378.147.091.33

<http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>

ПОРІВНЯЛЬНИЙ МЕТОД У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РОСІЙСЬКОМОВНИХ ІНОЗЕМЦІВ

Тростинська О.М., канд. філол. наук (Харків)

У статті розглянуто застосування порівняльного методу у викладанні споріднених мов, описано і проаналізовано основні приклади міжмовної інтерференції, що виникає під час вивчення української граматики російськомовними іноземними студентами і впливає на якість засвоєння ними української мови, запропоновано принципи побудови навчальних занять з метою запобігання негативних наслідків трансференції.

Ключові слова: міжмовна інтерференція, порівняльний метод, російськомовні іноземні студенти, транспозиція, трансференція, українська мова.

Тростинская О.Н. Сравнительный метод в обучении грамматике украинского языка русскоязычных иностранцев. В статье рассматривается применение сопоставительного метода в преподавании близкородственных языков, описываются и анализируются основные примеры межъязыковой

интерференции, возникающей при изучении украинской грамматики русскоязычными иностранными студентами и влияющей на качество усвоения ими украинского языка, предложены принципы организации учебных занятий, направленных на предотвращение негативных последствий трансференции.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, русскоговорящие иностранные студенты, сопоставительный метод, транспозиция, трансференция.

Trostinskaya O.N. Comparative Method in Teaching the Ukrainian Grammar to Russian-speaking Foreigners. The article deals with using the comparative method in teaching foreign languages. This method is based on the ideas of A.A. Reformatsky who stated the necessity of studying linguistic phenomena in synchrony, language analysis and analysis of each of its levels as a system, comparison of different language systems elements, identification of their differences on each level. The author cites modern interpretations of the interference concept, and presents definitions of the terms “transposition” and “transference”. Interference is understood here both as positive and negative transfer of linguistic phenomena from one’s mother tongue to a foreign language in the process of mastering the latter. Essential phenomena of interlinguistic interference that appears in the process of learning the Ukrainian grammar by Russian-speaking foreign students and impact the quality of their mastering Ukrainian are described. Interference processes that occur under influence of the Russian grammar when studying Ukrainian are analyzed at the noun, adjective, pronoun, numeral, and verb levels.

The article contains examples of common errors that Russian-speaking students make when studying the prepositional-case system and the aspect and tense system of the Ukrainian language. The author proposes principles of organizing teaching sessions aimed at prevention of transference negative effects that were implemented in her textbook “Ukrainian for Russian-speaking foreign students”. The author also raises the issues of development of methods to overcome negative interference when studying kindred languages; makes conclusion on the role of the application aspect of the native and studied languages comparative analysis to optimize the process of teaching Ukrainian to Russian-speaking foreign students. The article is intended for teaching method specialists, Ukrainian teachers working with Russian-speaking students, as well as students who study to be teachers of Ukrainian as a foreign language.

Key words: comparative method, interlinguistic interference, Russian-speaking foreign students, transference, transposition, Ukrainian language.

Опанування нерідної мови формується, як відомо, на ґрунті мовленнєвого досвіду мови рідної, що зумовлює необхідність співставлення систем рідної мови і мови, яка вивчається. Такий порівняльний аналіз дозволяє виявити однотипні риси обох мов і застосувати уже набуті знання і вміння під час вивчення іноземної мови. Про актуальність використання порівняльного методу у викладанні іноземних мов свідчить, наприклад, той факт, що на XIII Конгресі Міжнародної асоціації викладачів російської мови і літератури, який відбувся у Гранаді (Іспанія) у вересні 2015 року, окремий напрям було присвячено дослідженню лінгвістичних і методичних аспектів порівняльного вивчення російської та інших мов [5].

У витоків порівняльної лінгвістики лежать ідеї О.О. Реформатського щодо необхідності вивчення мовних явищ у синхронічному плані, аналізу мови та кожного її рівня як системи, співставлення елементів систем різних мов, визначення відмінностей між ними та встановлення цих відмінностей на кожному рівні мови [4]. У сучасній порівняльній лінгвістиці активно розвиваються два напрями: порівняльне вивчення мов у теоретичних цілях (теоретичний аспект порівняльної лінгвістики), об'єктом якого стає схожість і відмінність між порівнюваними мовами (О.С. Ахманова, В.Г. Гак, Ю.С. Маслов та інші) та прикладний аспект використання порівняльного аналізу з метою оптимізації процесу навчання нерідної мови (Р.Ю. Борсук, Т.І. Магомедова), де особливої значущості набуває принцип лінгвокомпаративного аналізу, пов'язаний з широко відомою тезою Л.В.Щерби про доцільність використання порівняльного методу навчання мов, заснованого на порівняльному аналізі мовних систем [8].

У лінгводидактичних цілях порівняння фактів однієї мови з фактами іншої здійснюється передусім для усунення можливого тиску системи рідної мови на засвоєння мови, що вивчається. Для позначення тих видозмін, що спостерігаються у мові як результат взаємодії різних мовних систем, у лінгвометодичній літературі вживається термін „інтерференція” [2]. Проте у визначенні самого терміну серед науковців немає однастайності, оскільки одні дослідники розуміють під інтерференцією відхилення від норм мови, що відбуваються під впливом іншої мовної системи, а отже розглядають її як негативний результат перенесення сформованих навичок використання рідної

мови на мову, що вивчається (У. Вайнрайх). Інші науковці вважають, що сама інтерференція не означає ні позитивного, ні негативного впливу, а перенесення норм рідної мови на нерідну в процесі її вивчення може сприяти формуванню як позитивних (траспозитивних), так і негативних (трансферентних) мовленнєвих навичок (Т.І. Магомедова). Позитивна інтерференція виникає через схожість мов, що контактують, і сприяє правильному вживанню мовних структур, негативна ж стає причиною численних помилок. Нам видається більш слушною друга точка зору, згідно з якою ми будемо розглядати інтерференцію як позитивне або негативне перенесення мовних структур з рідної мови в нерідну під час оволодіння нерідною мовою.

Особливо продуктивним порівняльний метод може бути тоді, коли рідна мова того, хто навчається, та іноземна мова, що вивчається, належать до однієї мовної групи (наприклад, слов'янської, балтійської, романської тощо), оскільки це дозволяє раціонально користуватися всіма наявними в учня знаннями та сформованими вміннями. Водночас потрібно пам'ятати про загрозу негативної інтерференції і неправильного вживання під час спілкування іноземною мовою форм, характерних для рідної мови, що не існують в іноземній мові або наділені в ній іншою семантикою, через помилкове враження про легкість засвоєння споріднених мов [3].

У попередніх роботах ми вже розглядали принципи навчання української фонетики іноземних студентів, що вільно володіють російською [6]. Аналіз граматичних помилок, які виникають у цього контингенту іноземців під час вивчення української мови, показав, що більшість із них носить системний характер і формується під безпосереднім впливом структури та особливостей рідної (у нашому випадку російської) мови, що дозволяє говорити про негативну інтерференцію. Питання розробки методів запобігання негативної інтерференції у вивченні споріднених мов залишається відкритим, оскільки вважається надскладним завданням, розв'язання якого, перш за все, залежить від правильної організації навчального процесу з урахуванням даних порівняльного аналізу.

Мета статті – описати та проаналізувати основні явища транспозиції та трансференції (позитивної і негативної інтерференції), що виникають під час вивчення української граматики російськомовними іноземними

студентами і впливають на якість засвоєння ними української мови, та визначити принципи побудови навчальних занять із метою подолання негативних наслідків трансференції.

Виклад основного матеріалу. Рід іменників в українській і російській мовах визначається відмінковими закінченнями, особливостями словотворення і синтаксично та оформлений майже однаково. Водночас необхідно звернути увагу студентів на те, що, на відміну від російської мови, українські іменники жіночого роду можуть мати у кінці не лише м'який приголосний (*радість, сіль, осінь*), а й твердий (*любов, ніч*), що має фонетичне пояснення: шиплячі та губні приголосні в українській мові не пом'якшуються; іменники чоловічого роду на позначення осіб чоловічої статі можуть закінчуватися на *-о* (*батько, тато, дядько*), а до середнього роду належать не лише іменники із закінченнями *-о, -е, -я* (*яблуко, море, ім'я*), як у російській мові (хоча група іменників середнього роду на *-я* в українській мові значно ширша), а також деякі іменники, що мають закінчення *-а* (*дівча, курча*). Щоб уникнути можливої інтерференції студентам потрібно пояснити, що характерною ознакою іменників середнього роду на *-я* в українській мові є подвоєння кінцевого приголосного основи (*заняття, обличчя, завдання*). Крім того, до середнього роду належать іменники, що означають істот молодого віку (*хлоп'я, зайча*), які в російській мові здебільшого чоловічого роду.

Як правило, рід іменників, що мають однакове або схоже звучання і написання в російській та українській мовах, співпадає. Проте існує група схожих слів із відмінною родовою приналежністю. Такі іменники, на наш погляд, для кращого запам'ятовування необхідно презентувати студентам списком разом із російськими еквівалентами (наприклад, чоловічий рід: *біль (боль), животис (животись), підпис (подпись), ступінь (степень), собака (собака)* тощо).

Під час вивчення системи відмінків української мови в російськомовній аудиторії позитивний і негативний вплив інтерференції виявляється найбільше. По-перше, на відміну від російської, в українській мові сім відмінків. Студентам відразу необхідно пояснити значення кличного відмінка, який зазвичай виражає звертання до особи чи істоти (кличний відмінок іменників із предметним або абстрактним значенням, які здебільшого вживаються у поетичному мовленні, нами не розглядається). По-друге, хоча значення інших

шести відмінків в основному співпадають, існують певні відмінності у вживанні відмінкових форм: російський давальний відмінок з прийменником *к* (*к кому? к чему?*) в українській мові передається родовим відмінком з прийменником *до* (*до кого? до чого?*), наприклад, *к сестре – до сестри, к университету – до университету*; російський давальний відмінок з прийменником *по* (*по кому? по чему?*) українською може передаватися різними відмінками, наприклад, у просторовому значенні – місцевим відмінком з прийменником *по* (*по чому?*): *по улице – по вулиці, по дорогам – по дорогах*; у значенні відношення до певної сфери – родовим відмінком з прийменником *з* (*з чого?*): *лекция по математике – лекція з математики, занятие по истории – заняття з історії*; російському місцевому відмінку з прийменником *о* (*о ком? о чем?*) в українській мові відповідає знахідний відмінок з прийменником *про* (*про кого? про що?*): *о друге – про друга, о школе – про школу*. Трасференція виявляється як у неправильному вживанні прийменників у відповідних відмінкових формах (*під'їхати к університету, підручник по історії*), так і в заміні українських закінчень російськими флексіями (*ходить по магазинам, думати о житті* тощо).

Відмінювання іменників в українській і російській мовах має багато спільного. Спостерігається майже повна подібність форм множини (за винятком родового відмінка іменників чоловічого роду), що значно полегшує російськомовним іноземцям вивчення цієї граматичної теми, оскільки її засвоєння ґрунтується на стійкій транспозиції. Водночас у формах однини маємо достатньо багато розбіжностей. Так, в українських іменників жіночого роду на *-а/-я* відрізняються форми давального, орудного і місцевого відмінків. І якщо форми давального і місцевого відмінків студенти запам'ятовують швидко, то у вживанні орудного відмінка спостерігається стійка негативна інтерференція із заміною українських флексій російськими (*рукой, з подругой, під лампой*). Іменники жіночого роду з нульовим закінченням відмінюються в українській мові за тим же зразком, що і в російській, за винятком орудного відмінка однини, на що потрібно звернути увагу студентів, щоб запобігти можливого впливу російської мови, наприклад, уживання неправильних форм *любовью, осінью, областью* замість *любов'ю, осінню, областю*. Форми родового

відмінка однини однакові в українській і російській мовах лише для іменників чоловічого роду, що позначають назви осіб, істот, конкретних предметів, міст та деяких назв одиниць вимірювання і термінів. Іменники чоловічого роду інших семантичних груп мають нехарактерні для російської мови закінчення -у або -ю. Це зумовлює розповсюджену серед російськомовних студентів помилку, що полягає в активному поширенні типових для російської мови закінчень родового відмінка -а/-я на всі групи іменників чоловічого роду незалежно від їхньої семантики (*університета, прогреса, метала*). Під впливом російської мови студенти також схильні замінювати російськими закінченнями українські флексії місцевого відмінка іменників чоловічого і середнього роду: *в інституте, на море, у гуртожитке* (замість *в інституті, на морі, у гуртожитку*).

Під час вивчення граматичної теми „Прикметник” увагу російськомовних студентів необхідно звернути на такі особливості творення та вживання граматичних форм цієї частини мови. Під впливом російської мови існує тенденція вживання неправильних форм називного та знахідного відмінків однини прикметників жіночого та середнього роду і множини всіх родів, наприклад, *гарная дівчина, гарную дівчину, синее море, тепліі дні* тощо. І хоча такі нестягнені прикметники можливі для української мови, використовуються вони здебільшого в усній народній творчості та зрідка в поезії. Широковживаними в сучасній українській мові є повні прикметники стягненої структури (*гарна дівчина, гарну дівчину, синє море, теплі дні*). Особливої уваги потребує вивчення відмінювання прикметників жіночого роду, форми яких в українській мові відрізняються від відповідних форм російської мови. Студенти часто утворюють неправильні форми цих прикметників під впливом російської мови, наприклад: *немає нової* (замість *нової*) *студентки, зателефонувати нової* (замість *новій*) *студентці, розмовляти з нової* (замість *новою*) *студенткою, на нової* (замість *новій*) *студентці*. Труднощі в російськомовних студентів викликає також відмінювання прикметників з основою на м'який приголосний, оскільки в російській мові вони мають інші закінчення, порівняймо російські прикметники *синего, синей, синему, на синем, на синей* з українськими *синього, синьої, синьому, на синьому, на синій*. Зазначені явища трансференції виникають і при відмінюванні

порядкових числівників та деяких присвійних, питальних і означальних займенників, які змінюються за прикметниковою моделлю.

Під час утворення ступенів порівняння якісних прикметників негативна інтерференція спостерігається у складній та складеній формах найвищого ступеня, замість *найрозумніший* і *найбільш розумний* студенти часто вживають неправильні форми *самий розумніший* або *самий розумний*.

Відмінкові форми особових займенників часто замінюються російськими формами, наприклад, *мене, тебе, тобой, їм* замість *мені, тебе, тобою, ним*. Найпоширенішою помилкою російськомовних студентів є вживання за аналогією з російською мовою присвійного займенника *їх* у незмінній формі, в той час як в українській мові цей займенник змінюється як прикметник з м'якою основою: *їх факультет* – *їхній факультет*, *їх аудиторія* – *їхня аудиторія*, *їх друзя* – *їхні друзі*.

На аналогії у числівниках можемо посилатися під час вивчення цієї теми в російськомовній аудиторії лише у деяких формах, оскільки більшість числівників української мови змінюються за відмінними від російської мови моделями, тому явища негативної інтерференції зустрічаються достатньо часто. Наприклад, у кількісних числівників, що позначають десятки від п'ятдесяти до вісімдесяти в українській мові відмінюється тільки друга частина слова, проте за аналогією з російською мовою студенти часто відмінюють обидві частини, утворюючи неправильні форми *п'ятидесяти*, *п'ятидесятьом*, *п'ятьмадесятьма*. Часто з російської мови переноситься вживання з числівниками *два, три, чотири* іменників у формі родового відмінка однини (*чотири сина, три брата, тридцять два зуба*), хоча в українській мові з цими числівниками іменники вживаються у формі називного відмінка множини (*чотири сини, три брати, тридцять два зуби*).

Під час вивчення теми „Дієслово” звертаємо увагу студентів на те, що творення дієслівних форм минулого і майбутнього часу (за винятком його аналітичної форми) має майже повну аналогію в російській і українській мовах. Необхідно звернути увагу студентів на дієслова чоловічого роду минулого часу, оскільки замість українського суфікса *-в-* у цих дієсловах вони часто вживають російський суфікс *-л-* (*читал, писал* замість *читав, писав*).

З інтерферуючим впливом російської мови пов'язані переноси російських моделей дієвідмінювання дієслів теперішнього часу на українські дієслова (*він читаєт, ми читаєм, вони читают* замість *він читає, ми читаємо, вони читають*). В українських дієсловах теперішнього часу, основа яких закінчується на приголосні *б, п, в, м, ф*, вставний *л* з'являється не лише у формі 1 особи однини, як у російській мові (*я дивлюся, цікавлюся*), а й 3 особи множини (*вони дивляться, цікавляться*), проте студенти часто вживають їх за аналогією з російською мовою без *л* (*вони дивяться, цікавяться*). Причиною багатьох помилок російськомовних студентів є різниця у російському й українському дієслівному керуванні, оскільки вони переносять російські форми залежних слів в українську мову, наприклад, *навчатися українській мові* замість *навчатися української мови*, *дякувати друга* замість *дякувати другу*, *хворіти грипом* замість *хворіти на грип* тощо.

Висновки. Нами було проаналізовано основні моменти позитивної і негативної інтерференції, на які необхідно звертати увагу в процесі викладання граматики української мови російськомовним іноземцям. Розглянуті принципи організації навчання української мови в російськомовній аудиторії з використанням порівняльного методу та урахуванням явищ траспозиції і трасференції було реалізовано у навчальному посібнику „Українська мова для російськомовних іноземних студентів” [7]. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці прикладного аспекту порівняльного аналізу мовних і мовленнєвих явищ на інших рівнях української і російської мов (лексичному, семантичному, синтаксичному) та створенні навчальних матеріалів із метою запобігання негативної інтерференції та оптимізації процесу навчання української мови російськомовних іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зуров В. Сопоставительный метод в изучении и преподавании иностранных языков / В. Зуров // Вестник Нижегород. ун-та имени Н.И. Лобачевского. – 2012. – №1(2). – С. 369–371.
2. Магомедова Т.И. Сопоставительная лингвистика и проблема интерференции / Т.И. Магомедова, З.Я. Дибирова // Jazyk a kultura. – 2013. – №14. – С. 32–39.

3. Павол А. Овладение грамматической системой русского языка с опорой на знания грамматической системы родного (словацкого) языка / А. Павол // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 г.) / Ред. кол. : Л.А.Вербицкая, К.А.Рогова, Т.И.Попова и др. – В 15 т. – Т. 10. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 11–15.
4. Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика / А.А. Реформатский. – М. : Наука, 1987. – 479 с.
5. Сопоставительное изучение русского и других языков: лингвистические и методические аспекты // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 г.) / Ред. кол. : Л.А.Вербицкая, К.А.Рогова, Т.И.Попова и др. – В 15 т. – Т. 11. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – 289 с.
6. Тростинська О.М. Проблеми підготовки майбутніх викладачів української мови як іноземної / О.М. Тростинська, І.А. Кожушко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : зб. наук. пр. – Вип. 25. – Харків : ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2014. – С. 58–65.
7. Тростинська О.М. Українська мова для російськомовних іноземних студентів / О.М. Тростинська. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – 126 с.
8. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М. : Высш. шк., 1974. – 112 с.

УДК 811.161.1'243'27:378.147.091.33

<http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>

ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ушакова Н.І., докт. пед. наук (Харків)

Статтю присвячено визначенню лінгвокогнітивних засад методики формування лінгвокультурної компетентності під час навчання іноземної мови. Схарактеризовано лінгвокультурологічний і психолінгвокультурологічний підходи до визначення шляхів адекватної інтерпретації іншомовної культури. Розглянуто еволюцію базових одиниць лінгвокультурологічного аналізу (лінгвокультурема, лінгвоідеологема, концепт, фрейм-структура,

лінгвокультурний типаж, мем). Описано можливості відображення теоретичних досягнень лінгвокультурології в лінгводидактиці на прикладі вивчення іноземними студентами-філологами дисципліни «лінгвокультурознавство».

Ключові слова: інофони, коди культури, лінгвокультурна компетентність, лінгвокультурологія, одиниці лінгвокультурологічного аналізу.

Ушакова Н.И. Лингвокогнитивные основы методики формирования иноязычной лингвокультурной компетентности. Статья посвящена определению лингвокогнитивных основ методики формирования лингвокультурной компетентности в процессе обучения иностранному языку. Охарактеризованы лингвокультурологический и психолингвокультурологический подходы к определению путей адекватной интерпретации иноязычной культуры. Рассмотрена эволюция базовых единиц лингвокультурологического анализа (лингвокультурема, лингвоидеологема, концепт, фрейм-структура, лингвокультурный типаж, мем). Описаны возможности отображения теоретических достижений лингвокультурологии в лінгводидактике на примере изучения иностранными студентами-филологами дисциплины «лингвострановедение».

Ключевые слова: единицы лингвокультурологического анализа, инофоны, коды культуры, лингвокультурная компетентность, лингвокультурология.

Ushakova N.I. Linguocognitive Bases of Language Teaching Methods of Forming Foreign Language Linguocultural Competence. The article is devoted to the definition of the linguocognitive bases of language teaching methods of forming the linguocultural competence in the process of training a foreign language. The actuality of the research is defined by the fact that adequate communication is possible in the situation when the communicants speak in the necessary measure not only the language of communication but also the abilities to use the corresponding linguocultural thesaurus. The author characterizes linguoculturological and psycholinguoculturological approaches to defining the ways of foreign-language culture adequate interpretation which can form the basis for creating the language teaching methods of foreign language linguocultural competence formation. Linguoculture is a linguocognitive phenomenon, semantics of linguoculture – containing cultural meanings materialized in language signs. It has been considered the evolution of the main units of linguoculturological analysis (a linguoculturema, a linguoideologema, a concept, a frame structure, a linguocultural type, a meme). Such units are more complicated structural-semantic phenomena than the word as they possess the connotative content. For comparison of national conceptual systems it is possible

to use the linguocognitive construct “culture code”. The comparison of language culture codes gives the chance to reveal the fragments of national mentalities which differ in similarity or their specifics of figurativeness. The code of culture models a world language picture and is fixed in lexical, phraseological, paroemiological language fund. The author describes the possibilities of displaying theoretical achievements of linguoculturology in linguodidactics based on the example of learning the discipline “Culture-oriented linguistics” by foreign students-philologists, mastering of national-specific vocabulary groups (anthroponyms, toponyms, zoonyms), phraseological units, aphorisms, somatizms. Illustrations are given for the situation of mastering Russian as a foreign language. Creating the bank of linguocultural concepts and linguocultural types, structured according to the level of language proficiency, can become the direction of further methodical searches.

Key words: culture codes, foreign students, linguocultural competence, linguoculturology, units of linguoculturological analysis.

Процес глобалізації передбачає зміцнення міжнаціонального співробітництва, посилення міжкультурної взаємодії народів, розвиток полікультурної мовної освіти. Тому питання культурології в першу чергу постають перед науковцями та викладачами, які досліджують та розробляють різні підходи до вивчення мов, зокрема лінгвокультурологічний.

Останні досягнення філологічної науки свідчать, що адекватна й успішна комунікація можлива лише тоді, коли комуніканти належним чином володіють не тільки мовою спілкування, але й уміннями оперувати відповідним лінгвокультурним тезаурусом [2; 5; 7].

Проблема підготовки молодих людей до життя в полікультурному просторі шляхом формування когнітивно-діяльнісних умінь міжкультурного спілкування є **актуальною** і посідає одне із чільних місць у системі сучасної мовної освіти.

Мета статті – визначити основні напрями сучасних теоретичних лінгвокультурологічних досліджень, що можуть слугувати базою побудови методики формування іншомовної лінгвокультурної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Науковим підґрунтям навчання діалогу культур є лінгвокультурологія – сучасна наукова парадигма, яка за останнє тридцятиріччя виокремила свій дисциплінарний статус у теоретичному описі взаємозв’язку мови – культури – особистості

і сьогодні намагається виробити власну методологічну базу як навчальна інноваційна дисципліна з міжкультурної комунікації [5].

Центральним завданням лінгвокультурології є аналіз взаємозв'язку мови, культури, особистості, що розглядаються в їхній нерозривній єдності. У сфері лінгвокультурологічних досліджень сформувалися два напрями: теоретичний і прикладний. Напрямок, орієнтований на вирішення теоретичних проблем, називають «внутрішньо-дисциплінарним», а у напрямі, що орієнтований на реалізацію завдань викладання мови як іноземної, здійснюються «зовнішні прикладні дослідження» [5].

У межах *прикладної лінгвокультурології* визначають різні наукові традиції, або парадигми: лінгвокраїнознавство, лінгвокультурознавство, міжкультурна комунікація. Становлення лінгвокультурології у тих формах, у яких вона в останні роки існує, на думку В.В. Воробйова, – це продовження лінгвокраїнознавства.

Одна із відомих сучасних лінгвістів-когнітивістів та культурологів В.В.Красних вважає, що адекватна інтерпретація іншомовної культури можлива лише за умов урахування нового – психолінгвокультурологічного – підходу, який розширює зону аналізу до вивчення складових багатоаспектної єдності «мова – свідомість – культура – лінгвокультура – людина – спільнота – комунікація». З точки зору психолінгвокультурології, мова виконує функцію визначення семантики лінгвокультури [7].

На думку дослідниці, культура піддається трансляванню як синхронно (між сучасниками, що живуть і спілкуються «тут і зараз» з точки зору історичної перспективи – «горизонтальна» трансляція), так і діахронно (не тільки безпосередньо між поколіннями – від одного покоління до іншого, але й через ланцюжок поколінь, коли спілкування дистанційовано – «вертикальна» трансляція).

Що стосується *лінгвокультури*, то вона розуміється як культура, втілена і закріплена у знаках мови, явлена нам у мові та через мову. Лінгвокультура є лінгво-когнітивним феноменом. Семантика лінгвокультури – це культураносні смисли, матеріалізовані у знаках мови. Отже, вивчення лінгвокультури вимагає розробки нових методів досліджень інтегративного характеру, що відповідають комплексній лінгво-когнітивній природі феноменів, що аналізуються та вивчаються.

Мовна свідомість містить опосередкований значеннями індивідуальний образ світу, а лінгвокультура – тільки загальні компоненти образу світу, тобто те, що формує його «об'єктивну складову», а вона, як відомо, завжди культурно маркована і культурозалежна, оскільки обумовлюється єдиною системою значень, оточенням, у якому «складається» образ світу, а саме культурою [7].

Уважаємо, що психолінгвокультурологія покликана і здатна відповісти на багато питань, що існують як у теоретичному аспекті, так і в аспекті практики викладання мов міжкультурного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Якщо є наука, то у неї обов'язково складається своя термінологічна система, якщо здійснюється навчальний процес, то актуальним є визначення одиниць навчання.

Проблема виокремлення базових одиниць лінгвокультурології привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників і є основоположною для встановлення закономірностей і взаємозв'язків між елементами культури та лінгвометодичними засобами організації їхнього засвоєння інофонами.

Еволюція завдань і методів лінгвокультурології призвела до еволюції базових одиниць лінгвокультурологічного аналізу.

Спробу комплексного порівняльного аналізу існуючих лінгвокультурологічних теорій, визначення взаємозв'язку базових лінгвокультурологічних одиниць (*концепт, лінгвокультурний типаж, мем*) здійснено Н.С. Арістовою.

Щодо поглядів інших видатних культурологів, то Н.Д. Арутюнова розглядає універсальні одиниці культури, що можуть бути вилучені із текстів; роботи лінгвістичної школи В.Н. Телія присвячені опису національно-культурних конотацій у фразеології і виявленню «характерологічних рис менталітету». Наріжним каменем теорії В.В. Воробйова є системно-цілісний підхід до інтерпретації взаємозв'язку та взаємодії культури й мови під час її функціонування, національних форм буття суспільства, що віддзеркалюються у системі мовної комунікації та ґрунтуються на його культурних цінностях, – усього того, що формує «мовну картину світу» [2].

Основною одиницею лінгвокультурологічного аналізу дослідники вважають різні наукові конструкти.

У В.В. Воробйова це *лінгвокультурема* – «діалектична єдність лінгвістичного й екстралінгвістичного змісту». Автор розмежує

категорії «слово» и «лінгвокультурема», виходячи з того, що *лінгвокультурема* є більш складним структурно-семантичним явищем, ніж слово, в якому семантичне ядро поділяється на саме мовне значення та культурний зміст, і доходить висновку про те, що лінгвокультурема має конотативний зміст і «живе до тих пір, поки живе ідеологічний контекст, що її породив» (переклад наш – У.Н.) [2: 32].

Певний час використовуються також терміни *лінгвокультурологема*, *лінгвоідеологема* (В.І. Шаклеїн), *логоеністема* (Є.М. Верещагін), *прецедентні тексти* (Ю.М. Караулов), *соціокультурні стереотипи мовленнєвого спілкування* (Н.Д. Бурвікова), *фрейм-структури*, що формують систему валентних зв'язків, асоціацій (В.В. Красних).

В.Н. Карасик основною одиницею лінгвокультурології визнає *культурний концепт*, а також реалії та фонові значення, характеристики конкретних і абстрактних найменувань, що потребують для адекватного розуміння додаткової інформації про культуру народу [6].

Наступним в ієрархії лінгвокультурних одиниць є *лінгвокультурний типаж* – похідний від *концепту*. Лінгвокультурними типажми вважають образи представників певної культури, які відомі основній культурній спільноті. Сукупність таких образів складає культуру того чи іншого суспільства [2].

Підкреслимо, що поняття *лінгвокультурний типаж* уважають більш широким, ніж поняття *літературний образ* і *літературний персонаж*, бо воно має здатність до реплікації і часто виходить за межі не тільки твору, в якому створено, а й за межі національної культури, стає здобутком всесвітньої культурної спадщини [2].

Який науковий конструкт можна вважати науковим продовженням понять концепту, лінгвокультурного типажу? Наприкінці ХХ століття несподіване рішення цього питання запропоновано біологом Р. Доукінзом, який запропонував термін *мем* для назви основної одиниці передачі культурної інформації, в його розумінні – імітації.

Відповідно до гіпотези Р. Доукінза, *мем* – одиниця культурної еволюції, а ідеї та образи, що закріплені в мовній свідомості, здатні еволюціонувати. Культурна еволюція здійснюється в результаті відбору найбільш значущих концептів, ідей і цінностей шляхом їхньої реплікації з культури-джерела до інших культур. Концепцію Р. Доукінза

було розвинуто психологами та культурологами Г. Плоткіним, Р. Броуді, Д. Хофстедтером і Д. Деннеттом.

Г. Плоткін уважає мем одиницею культурної спадковості, аналогічною гену, внутрішньою репрезентацією знання. Меми відіграють регулятивну роль у нашій поведінці. Психолог-когнітивіст Д. Деннетт розглядає мем як комплексну ідею, саме мовна репрезентація мема (як засобу необмеженої реплікації лінгвокультурного концепту або типуажу під час міжкультурної комунікації) виконує функції ретранслятора.

Ч. Ламсен і Е. Вілсон запропонували концепцію *культургену*, що будується аналогічно механізмам передачі генетичної інформації [2].

Як відзначають науковці, існує два основних способи реплікації мемів – *вертикальний* і *горизонтальний*, що відрізняються за темпоральним і просторовим принципами. *Вертикальний* спосіб полягає в отриманні ідей у спадок від покоління до покоління – від попередників, батьків, через усну передачу, книги або інші культурні артефакти. *Горизонтальна* передача ідей здійснюється між представниками одного покоління і від культури до культури. Такий спосіб поділяється на внутрішньокультурну і крос-культурну передачу, в результаті якої меми розповсюджуються або виключно в національній культурі або в кількох лінгвокультурних спільнотах [2].

Дослідниками побудовано загальну концепцію передачі культурної спадщини від однієї національної лінгвокультури до іншої в діахронічному аспекті. *Концепт* як і більш складний конструкт *лінгвокультурний типуаж* є базовими одиницями лінгвокраїнознавчого аналізу, вони формують національну картину світу в синхронічному аспекті на певному етапі його історичного розвитку. *Національно-специфічні концепти*, які складають основу будь-якої культурної спільноти, існують переважно в національній мові та суспільній національній свідомості. Під час переносу з однієї національної лінгвокультури в іншу *концепт* з часом стає *мемом*, реплікацією вихідного ментального конструкту, та набуває нових рис залежно від особливостей культури-реципієнта. Таким чином, меми стають провідниками культури окремих країн в інтегровану культуру світової спільноти [2].

У межах лінгвокультурологічної парадигми основою мовленнєвого спілкування вважають концептуальну взаємодію [3]. Передумовою

її успішності є врахування структури та змісту індивідуальних концептуальних систем комунікантів під час мовленнєвого спілкування. Його ефективність визначається ступенем адекватності індивідуальних когнітивних систем учасників комунікації. Проблеми такої взаємодії безпосередньо впливають на результати комунікації та знаходять своє відображення в мові.

До основних проблем концептуальної взаємодії під час мовленнєвого спілкування належать, за думкою М.М. Болдирева, такі: 1) структурна відповідність концептуальних систем учасників комунікації; 2) змістова відповідність таких систем; 3) адекватність оцінки концептуальної системи партнера з комунікації; 4) ступінь володіння колективним знанням і мовним досвідом, їхньою соціокультурною специфікою; 5) відповідність принципів, механізмів і когнітивних контекстів формування й розуміння смислів, що використовуються комунікантами [3].

Ідеї лінгвокультурології, концептології знаходять своє відображення у лінгводидактиці. Розглядаються можливості виявлення універсального й національного компонентів лінгвокультурного коду в мовах, що контактують. [1]. Обґрунтовується положення про наявність національних еталонів і стереотипів в обох лінгвокультурах. Для розробки методики порівняння національних концептуальних систем запропоновано конструкт «код культури». Його визначають як «систему знаків матеріального й духовного світу, що стали носіями культурних смислів» (переклад наш – Н.У.) [1: 13].

Код культури – «сітка», яку культура накладає на навколишній світ, – структурує уявлення про картину світу певного соціуму (природні об'єкти, артефакти, явища, дії, події) [1: 13]. Код культури моделює мовну картину світу, закріплюється в лексичному, фразеологічному, пареміологічному фонді мови, в текстах, що реалізовані в певній культурі.

Виокремлюючи низку кодів культури, В. Аврамова ілюструє їх прикладами з російської мови, наведемо декілька з них: соматичний (*держать в голове, до мозга костей*), просторовий (*к черту на кулички*), часовий (*впасть в детство*), предметний (*до лампочки*), природно-ландшафтний (*дать дуба, камень на душе, лес рук*), гастрономічний (*каша в голове, котелок не варит*), код одягу

(*снимать шляпу, под каблуком*), кольоровий (в *черном цвете, розовые мечты*) [1: 14].

Порівняння мовних кодів культури дає можливість виявити фрагменти національних менталітетів, що відрізняються несхожістю або специфікою образності.

Надбання теоретичної лінгвокультурології допомагають визначити напрями лінгводидактичних пошуків щодо навчання інофонів адекватної інтерпретації одиниць із національно-культурними елементами семантики. Особливої значущості набуває формування лінгвокультурної компетентності у навчанні майбутніх викладачів іноземних мов, перекладачів.

Наприклад, під час засвоєння курсу «лінгвокраїнознавство» [8] іноземні студенти-філологи, що вивчають російську мову, опановують одиниці різних рівнів мовної системи: слово, словосполучення (фразеологізм), речення (паремія) тощо. Навіть порівняння семантичних долей таких простих слів, як *школа, автобус* доводить важливість лінгвокультурного аналізу загальнолітературної лексики, а особливо найбільш культурно значущих груп лексики (антропоніми, топоніми, зооніми тощо). Номінація мовленнєвих дій також має національно-культурну специфіку, емоційне забарвлення (*ворковать, шипеть, сюсюкать, щебетать, каркать, мычат, трепать языком, гнать пургу, вешать лапшу на уши*).

Названі вище коди культури опрацьовуються в курсі лінгвокраїнознавства також на матеріалі фразеології. Розглядаються групи фразеологізмів за походженням: біблійні (*нести свой крест*), міфологічні (*Сизифов труд*), побутові (*лезть на рожон*). Порівняння символіки кольору російських фразеологізмів (*белая ворона, коричневая чума, голубая кровь*) із символікою кольору, що притаманна рідній мові студента, надає цікаві приклади схожості та розбіжності в їхній інтерпретації носіями різних мов і культур.

Не менш важливим вважаємо опанування інофонами національно-культурної специфіки афоризмів і соматизмів.

Висновки. Проведений аналіз наукової літератури і наші власні спостереження підтверджують, що у специфіці образної форми мовних одиниць відображається національно-специфічне бачення реальності носіями певної культури.

Несхожість образності та системи конотативних одиниць різних рівнів двох мов є проявом несхожості екстралінгвістичних чинників: історії, географії, релігії, традицій, ментальності. Цілеспрямоване вивчення і порівняння під час опанування мови різниці кодів культур, що контактують, дає позитивні результати і може стати перспективним напрямом подальших науково-методичних пошуків, зокрема створення банку лінгвокультурних концептів і лінгвокультурних типажів мови, що вивчається, який доцільно структурувати відповідно до рівня володіння іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аврамова В. Языковой код культуры / В. Аврамова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 6. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 13–19.
2. Аристова Н.С. Эволюция базовых единиц лингвокультурологического анализа: концепт, лингвокультурный типаж, мем / Н.С. Аристова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 6. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 31–37.
3. Болдырев Н.Н. Концептуальное взаимодействие как основа речевого общения / Н.Н. Болдырев // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 6. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 66–72.
4. Бурвикова Н.Д. Лингвистические единицы культурного знания: теоретический и практический аспекты / Н.Д. Бурвикова // Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: В 2-х частях: Часть I: Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Э.Г. Азимова. – М. : МАКС Пресс, 2004. – С. 39–70.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология 30 лет спустя: есть ли теоретические достижения в описании взаимодействия языка – культуры – личности и каковы прикладные перспективы в обучении иностранным языкам? / В.В. Воробьев // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 6. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 110–117.

6. Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : науч. изд. / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж : Воронеж. гос. университет, 2001. – С. 75–80.
7. Красных В.В. Основные функции языка, культуры и лингвокультуры в свете психолингвокультурологии / В.В. Красных // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.) / Ред. кол. : Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 6. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 304–310.
8. Ушакова Н.И. Лингвострановедение. Учебные материалы и задания для студентов факультета иностранных языков : учеб. пособие / Н.И. Ушакова. – Х. : Компания МИТ, 2012. – 122 с.
9. Шаклеин В.М. О содержании лингвокультурологического образования для иностранцев, изучающих русский язык / В.М. Шаклеин // Мир рус. слова. – 2005. – № 1–2. – С. 36–43.

УДК 811.161.1`243:378.147.091.33

<https://orcid.org/orcid.org/0000-0003-1704-9524>

<https://orcid.org/orcid.org/0000-0002-8695-7246>

РОЗВИТОК НА ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ МЕХАНІЗМІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ І РЕФЛЕКСІЇ З МЕТОЮ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕЗАДАПТАЦІЙНОГО СИНДРОМУ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Фадеева О.Ю., Косьміна В.Ю. (Харків)

У статті розглядаються шляхи розвитку механізмів предметної та особистісної саморегуляції й освітньої рефлексії, що сприяють зниженню психологічного дискомфорту і напруги при входженні іноземних студентів в інокультурне навчальне середовище. Надані рекомендації стосовно подальшої розробки та впровадження в навчальний процес ефективних засобів активізації внутрішніх резервів студентів, підвищення рівня соціабільності, стресостійкості та впевненості в собі.

Ключові слова: дезадаптаційний синдром, освітня рефлексія, саморегуляція.

Фадеева О.Ю., Космина В.Ю. Развитие на занятиях по русскому языку как иностранному механизмов саморегуляции и рефлексии с целью предупреждения дезадаптационного синдрома у иностранных студентов. В статье рассматриваются пути развития механизмов предметной и личностной саморегуляции и образовательной рефлексии, которые способствуют снижению психологического дискомфорта и напряжения при вхождении иностранных студентов в инокультурную учебную среду. Даны рекомендации относительно дальнейшей разработки и внедрения в учебный процесс эффективных приемов активизации внутренних резервов студентов, повышения уровня социальности, стрессостойкости и уверенности в себе.

Ключевые слова: дезадаптационный синдром, образовательная рефлексия, саморегуляция.

Fadeeva O. Y., Kosmina V. Y. Development of Mechanisms of Self-regulation and Reflection for Prevention of Disadaptation Syndrome when Teaching Foreign Students Russian as a Foreign Language. The article deals with solving the issues associated with the problem of a low adaptation level of foreign students who intend to acquire higher education in Ukraine. The authors examine pedagogical strategies for prevention of disadaptation syndrome in students that manifests itself in affective disorders and neurotic reactions; and name the factors that hinder smooth personal integration in a foreign language socio-cultural environment. The psychological instability in students could be provoked by the following causes: a low level of language and basic pre-university preparation, psychological and moral unpreparedness for studying in a new socio-cultural environment, a low level of sociability and stress tolerance, an underdeveloped ability to consciously regulate one's own behaviour, self-control and self-assessment. To reduce the psychological discomfort and avoid development of disadaptation syndrome, the authors propose to use pedagogical strategies that help to form and enhance mechanisms of thematic personal self-regulation and educational reflection. The proposed method for overcoming adaptation difficulties has a positive effect on learning efficiency as the students start to feel a desire to integrate in a new foreign educational environment, aspiration for self-improvement and self-development, and ability to be optimistic about adaptation difficulties, etc. The article provides methodical recommendations for further development and implementation of efficient methods for activating students' inner reserves and instilling a confidence in the possibility of social success in the learning process. One of the possible avenues to solve the problem at hand could be setting-up of linguo-socio-cultural centres for students with psychological and academic difficulties of various origins under higher educational institutions of Ukraine. The structure and responsibilities of

such centres have been developed by a group of scholars of the V.N. Karazin Kharkov National University.

Key words: disadaptation syndrome, educational reflection, self-regulation.

В епоху глобалізації, інтернаціоналізації та формування єдиного інформаційного світового простору пильну увагу фахівців привертає міжнародна академічна мобільність, у тому числі мобільність молоді, яка обирає свій шлях здобуття вищої освіти в Україні. Згідно з вимогами часу вченим доводиться займатися складними адаптаційними проблемами, визначати «зони напруги» в міжкультурних контактах, щоб попередити комунікативні невдачі та конфлікти. Як виявилось, серед іноземних студентів існує чимала кількість індивідів, для яких процес адаптації не є успішним. Фахівці, аналізуючи причини низької соціальної та психологічної адаптації інофонів до нової кроскультури, часто оперують поняттями «культурний шок», «мовний та психологічний бар'єри», «криза ідентичності», «дезадаптаційний синдром [6: 88, 7:160]. Деадаптаційний синдром проявляється у психологічній нестабільності, реактивних афектаціях, депресивних розладах тощо.

Одним із шляхів запобігання розвитку в інофонів соціальної та психологічної дезадаптації дослідники бачать у формуванні механізмів саморегуляції та рефлексії. Поняття саморегуляції у психофізіологічному аспекті було обґрунтовано І. Павловим, у подальшому питаннями психологічної саморегуляції займалися П. Анохін, Н. Бернштейн. Особливості предметної та особистісної саморегуляції досліджували І. Зимня, О. Конопкін, О. Осницький та ін. [3: 94]. Проблеми розвитку механізмів рефлексії розглядали В. Андреев, І. Задорожна, Н. Замкова, О. Заліковська, І. Моїсеєнко, Ж. Піаже, Н. Соосар та ін. Проте варто зазначити, що питання формування в іноземних студентів механізмів саморегуляції та рефлексії недостатньо досліджені у вітчизняній методичці викладання РЯІ і потребують подальшої розробки. Цей факт визначає **актуальність** нашої статті.

Мета даної роботи – визначити педагогічні стратегії формування механізмів саморегуляції та рефлексії для профілактики розвитку в іноземних студентів дезадаптаційного синдрому.

Виклад основного матеріалу. Питанням соціально-біологічної та психологічної дезадаптації іноземних студентів присвятили свої

дослідження такі вітчизняні фахівці, як Л. Герасименко, В. Денко, В. Ждан, Р. Ісаков, Г. Небесний, А. Скрипніков, М. Шиндер та ін. Використовуючи теоретичні й емпіричні методи, вони одержали об'єктивну інформацію стосовно особливостей адаптації інофонів в Україні й дійшли висновку, що у більшості респондентів із арабських країн має місце депресивний розлад легкого та середнього ступеню тяжкості [2: 69]. У результаті анкетування студентів із Туркменістану, Китаю, Марокко й Тунісу виявилось: процес адаптації не є успішним для 18,2 відсотків від загальної кількості опитуваних [7: 160]. У нових обставинах іноземні студенти, відчуваючи надмірне психологічне навантаження, іноді сприймають об'єктивні та суб'єктивні труднощі як нездоланні бар'єри, що породжує в них стан соціопсихологічної фрустрації (від лат. *frustratio* – невдача, обман). Такий стан виявляється в почутті безвиході й гнітючої напруги. Психологічна нестабільність також виявляється в навчальній девіації (від лат. *deviation* – ухилення, уникнення), тобто в неповному використанні своїх можливостей, неефективній витраті часу й ігноруванні занять. Причинами, що провокують розвиток в інофонів психологічної нестабільності, можуть бути: низький рівень мовної та базової довузівської підготовки, психологічна та моральна невідповідність до навчання в умовах нового соціокультурного середовища, недостатній розвиток здібності усвідомлено регулювати свою мовленнєву поведінку, контролювати й оцінювати себе. Навчання студентів механізмів саморегуляції має сприяти створенню комфортних умов для подання адаптаційних труднощів. Лінгвопсихолог І. Зимня в науковій праці з психології навчання нерідної мови розглядає два види саморегуляції: предметну й особистісну. Першу вона співвідносить зі здібністю студентів організувати власну самостійну роботу, вмінням керувати своєю поведінкою згідно поставленої академічної мети, утримувати її до моменту остаточної реалізації, не зважаючи на інші, не менш важливі потреби [3: 94]. Цілеутворювання, цілеутримання, цілереалізація, самоконтроль, самокорегування та самооцінка – це базові комплементарні складові саморегуляції. У галузі предметної саморегуляції викладачеві належить дотримуватися наступних стратегій: 1) допомога інофонам у концентрації уваги на навчальних діях і в усвідомленні ними себе як суб'єкта навчальної діяльності; 2) формування та вдосконалення

вмінь визначати, утримувати і якісно реалізувати студентами власну навчальну мету, визначати короткотривалі та довготривалі цілі; 3) навчання планування покрокового процесу реалізації своїх академічних задач, ретельного відбору певних засобів досягнення мети, дотримання обраного плану та у випадку необхідності своєчасного внесення коректив до цього плану; 4) розробка та впровадження викладачем у навчальний процес завдань, що сприяють розвитку механізмів самоконтролю, самооцінювання та самокорегування.

Предметна саморегуляція не може формуватися і функціонувати без особистісної, тобто без участі емоційно-вольової сфери психологічного життя людини. Стратегія викладача РЯІ полягає у психологічній підготовці білінгвів до зустрічі з адаптаційними труднощами, роз'ясненні студентам, що лише в подоланні перешкод формуються когнітивні та креативні здібності, самостійність і воля особистості. Сформована за допомогою викладача впевненість інокомуніканта в можливості реального успіху дозволяє уникнути стану тривожності та сприяє розвитку у студентів почуття психологічної захищеності. Під час роботи в навчальних групах, де є проблемні студенти, яким важко інтегруватися в нове навчальне та соціокультурне середовище, викладачеві важливо враховувати рівень сформованості в інофонів механізмів гальмування небажаних дій та вчинків. Імпульсивність і невміння іноземних студентів контролювати власні емоції призводить до грубого порушення навчальної дисципліни, до вербальної агресії, нестримання таких почуттів, як неприкрите роздратування, гнів, лють та відчай. Зрозуміло, що надмірне емоційне навантаження на всіх рівнях (академічному, комунікативному, мовному, культурному, побутовому тощо) може дестабілізувати психологічний стан, знизити працездатність, погіршити концентрацію уваги, послабити короткочасну пам'ять та ін. Саморегуляція в емоційній сфері передбачає вміння інокомунікантів підтримувати у себе гарний настрій, високий життєвий тонус у вигляді актів самопідбальорювання, самонастанови на успіх, активного підходу до вирішення проблем, готовості до емоційного міжособистісного спілкування.

Допомогти у формуванні механізмів емоційно-вольової саморегуляції може використання на заняттях сучасних інтерактивних

методів навчання. Ця форма навчання дозволяє уникнути тривалого емоційного стресу, сприяє формуванню таких здібностей, як прагнення до емпатії (розуміння психічного стану інших людей і співпереживання) та ідентифікації – ототожнення себе з іншими людьми. Отже, психолого-педагогічними стратегіями викладача російської мови в галузі формування механізмів особистісної саморегуляції ми вважаємо: 1) застосування разом із традиційними методами новітніх педагогічних технологій, що використовують принципи колективної взаємодії та створюють сприятливі умови для формування навичок самовдосконалення; 2) доброзичливе реагування викладача на мовленнєву діяльність інофонів, постійне демонстрування віри в їхні здібності до навчання, прояв невдаваного інтересу до іноземного студента як особистості; 3) створення ситуації успіху, облік динаміки удосконалення особистих якостей та досягнень індивіда; 4) допомога в опануванні студентами афективними стратегіями, що сприяють уникненню вербальної агресії, небажаних емоційних сплесків, зменшенню емоційної напруги. Наприклад, розглянемо ситуацію, коли для запобігання вербальної агресії необхідно стримати почуття гніву. Відомо, що в таких умовах акт прямого самонаказу не є дійовим. Механізми стримання негативних реактивних емоцій мають носити запобіжний характер, тому можна рекомендувати студентам наступні стратегії подолання гніву: 1) використання дихальних вправ; 2) затримка дихання і рахування до десяти; 3) переключення у думках уваги з партнера-опонента, що став причиною гніву, на інший, приємний об'єкт; 4) погляд на себе у момент реактивної афектації очима присутніх або очима друзів, повагою яких мовець дорожить; 5) уява стану душі близької мовцю людини, яка нібито опинилась на місці партнера-опонента і стала об'єктом аналогічного вербального агресивного акту. Крім того, запобігання виникнення реактивних афектацій можуть слугувати: обговорення психологічних механізмів стримання негативних емоцій із друзями та викладачами; опанування механізмів рефлексії – самоаналізу, самооцінки тощо.

Коректний вплив викладача на формування особистості студента передбачає розвиток механізмів рефлексії – спрямованості уваги індивіда на свій внутрішній світ та психологічні властивості. Складовою частиною загальної рефлексії є освітня рефлексія,

що передбачає вміння суб'єкта навчальної діяльності аналізувати свої досягнення й недоліки в навчанні та на тлі об'єктивного аналізу знаходити шляхи самовдосконалення. Формуванню рефлексивної свідомості студента-іноземця сприяє запровадження у навчальний процес наступних заходів: 1) активне використання інтерактивних сучасних технологій, що розвивають критичне мислення та створюють умови для самовдосконалення; 2) регулярне проведення моніторингу засобів оцінювання інофонами своєї діяльності й динаміки результатів цього оцінювання; 3) розробка та використання завдань, що мають своєю метою навчити студентів: а) аналізувати своє ставлення до предмету навчання та власні почуття, що викликає навчальна діяльність; б) конструктивно підходити до аналізу власної освітньої діяльності, вміти її об'єктивно оцінювати; в) визначати причину неповного використання своїх когнітивних можливостей та творчого потенціалу, усвідомлювати необхідність кардинальних змін в особистих стратегіях навчання; г) контролювати динаміку власної психопедагогічної адаптації.

Як було зауважено вище, інтенсифікації розвитку механізмів саморегуляції та рефлексії сприяють завдання, основою для яких є педагогічні інтерактивні технології. Коротко розглянемо їх.

1. Завдання, що сприяють розвитку механізмів предметної саморегуляції. Вони ґрунтуються на професійно спрямованих проблемних ситуаціях, ділових іграх, дискусіях тощо. На підготовчому етапі відпрацьовується вживання мовленнєвих засобів, які надають можливість студентам аналізувати пропоновану ігрову ситуацію, формулювати проблему, яка має бути вирішена в імітаційній грі; визначати шляхи розв'язання цієї проблеми і пропонувати інші варіанти її вирішення; приймати колегіальне рішення та доводити його правильність; застосовувати мовні засоби, що висловлюють впевненість або сумніви мовця, та засоби мовленнєвого етикету, притаманні офіційному дискурсу. Слід також зазначити, що одним із сучасних інтерактивних методів, які інтенсифікують процес академічної адаптації, є тренінгові технології. Так, І. Шультгою була розроблена модель короткочасового адаптивно-коригувального тренінгу з російської мови для студентів-першокурсників, більшість яких потребує допомоги у лінгвокомунікативній академічній адаптації. Такий тренінг є перехоном від ділових ігор до сценаріїв, що

вдосконалюють стратегії самостійного навчання і спілкування [8: 6].

2. Завдання, спрямовані на розвиток механізмів особистісної саморегуляції. Підґрунтям для завдань з удосконалення емоційно-вольової сфери психологічного життя студента може слугувати ігровий метод «психодрама», моделювання якої проводиться на лінгвосоціокультурному матеріалі текстів, що торкаються морально-етичних питань. Г. Горпенко [1: 38] виокремлює у психодрамі три фази: розминку, сценічну дію (пантомімічні етюди) та інтеграцію. В першій фазі виконуються вправи, в яких активізуються мовленнєві засоби взаємодії і лексика, що позначає душевний стан, емоції, характер стосунків між людьми, риси характеру тощо. На третьому етапі студенти в драматичній імпровізації використовують знайомі їм стратегії інтенсивної взаємодії – вербально і невербально передають почуття своїх героїв, їх внутрішній світ, надаючи персонажам не тільки поведінкову, але і мовленнєву характеристику.

3. Завдання, які розвивають механізми рефлексії. Їх мета – навчання іноземців самоаналізу й усвідомленню студента себе як суб'єкта навчальної діяльності. Такі завдання досягають найбільшого ефекту, коли на заняттях з російської мови використовуються імітаційно-ігрові методи. Наприкінці уроку під час обговорення результатів інтерактивного спілкування студентам надаються такі завдання: визначити позитивні якості та недоліки своєї мовленнєвої діяльності; назвати й обґрунтувати причини, що не дали комуніканту повністю реалізувати свої навчальні та комунікативні вміння; визначити заходи усунення лінгвістичних і комунікативних прогалин у знаннях.

Вирішенню завдань надання психологічної допомоги могло б сприяти заснування при ВНЗ України лінгвосоціокультурних центрів, структура й обов'язки яких були ретельно розроблені науковцями ЦМО ХНУ імені В.Н. Каразіна З. Назировим, Н. Ушаковою, О. Тростинською, О. Копиловою [4]. У таких центрах для студентів, що за різних причин мають сумніви у своїх можливостях адаптуватися до нових умов та опанувати мову навчання, доречним було б організувати курси із застосуванням психотерапевтичного методу навчання мов, що мають на меті допомогти у подоланні труднощів вивчення іноземних мов і передбачають використання на заняттях групової психотерапії у формі психологічних тренінгів [5: 231].

У наслідок проведеного дослідження ми дійшли такого висновку: 1) наріжним каменем у формуванні механізмів саморегуляції та рефлексії є конгруентність, тобто співпраця викладача та студентів, активна інтеграція їхніх взаємних зусиль на шляху від формулювання академічної мети до якісної її реалізації; 2) оволодіння студентами механізмами саморегуляції та освітньої рефлексії, вміння користуватися якими дають можливість уникнути негативних наслідків надмірного психологічного та навчального навантаження, оскільки сприяють активізації внутрішніх резервів індивідів, допомагають їм інтегруватися у нове соціокультурне середовище, створюють сприятливі умови для самовдосконалення та саморозвитку.

Перспективою наступних досліджень вважаємо: 1) подальшу розробку ефективних психолого-педагогічних методів формування механізмів предметно-особистісної саморегуляції та освітньої рефлексії відповідно до різних етапів навчання; 2) розробку наукових засад створення при ВНЗ України лінгвосоціокультурних центрів для соціалізації іноземців, для яких входження в іншомовне середовище виявилось надскладним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горпенко Г.О. Ділові ігри, рольові ігри, психодрама у викладанні іноземних мов: компаративний аналіз / Г.О. Горпенко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. – Вип. 24. – С. 32–40.
2. Ждан В.М. Особливості соціально-біологічної та психологічної дезадаптації іноземних студентів до умов навчання у Полтавському регіоні / [Ждан В.М., Скрипніков А.М., Денеско В.В. та ін.] // Світ медицини та біології. – Полтава : Медичні та біологічні науки, 2013. – № 2 (37). – С. 68–69.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 221 с.
4. Назиров З.Ф. Про створення лінгвосоціокультурного центру для іноземних громадян / [З.Ф. Назиров, Н.І. Ушакова, О.М. Тростинська, О.В. Копилова] // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. – Вип. 12. – С. 176–186.

5. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. – М. : Рус.яз., 2009. – 309 с.
6. Привалова И.В. Разнообразие подходов при развитии теоретических основ межкультурного общения / И.В. Привалова // Вестник Моск. ун-та. – М. : МГУ, 2004. – № 3. – С. 85–87.
7. Скрипніков А.М. Особливості психологічної адаптації іноземних студентів медичних закладів України / [Скрипніков А.М., Герасименко Л.О., Ісаков Р.І., Небесний Г.Л.] // Світ медицини та біології. – Полтава : Медичні та біологічні науки, 2013. – №2 (37). – С. 159–161.
8. Шульга І.М. Методика адаптивно-коригувального тренінгу з російської мови для іноземних студентів немовних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І.М. Шульга – Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2014. – 20 с.

УДК 378: 81`23: 81`255 [811.161.2+811.111

<http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

**INTRALINGUAL INTERFERENCE,
BACKGROUND KNOWLEDGE
AND SOURCE TEXT
INTERPRETATION IN TRANSLATION**

Chernovaty L.M., Doctor of Pedagogics (Kharkiv)

Adequate translator/interpreter training should be based on the plausible translation/interpreting model whose development requires research into the process of translation. To improve a translator's decision-making potential, the sources of translator's problems emergence have to be found out. Once a source is established, the ways of its neutralizations may be researched, categorized and included into exercises complete with the corresponding remedies to be acquired. Basing on the previous research, it was assumed that both intralanguage interference and lack of the corresponding background knowledge may affect the correct source text interpretation and thus create problems for the translator/interpreter in generating a proper target text. The paper presents the results of the experimental research on the affect of the intralingual interference and background knowledge on the source text interpretation in the actual translation. It was

established that both factors affect the said interpretation and, correspondently on the target text quality and thus require being taken into account in the development of training future translators and interpreters. To reduce the negative effect of the lack of background knowledge it seems reasonable to reorganize the structure and subject-matter of the future translators' /interpreters' training program to take a maximum advantage of the coordination of all the disciplines in the curriculum. The softening of the intralanguage interference negative impact may be possible through the sensible structuring of translation/interpreting exercises which should be based on the scientific data concerning the presence of an ambiguity source and the degree of interference in each specific case. That could enable to incorporate the elements causing intralanguage interference into such exercises, provoking students' errors and neutralizing the sources of the negative effect through the subsequent practice.

Key words: background knowledge, intralingual interference, sources of translation problems, source text interpretation, training future translators and interpreters.

Черноватий Л.М. Внутрішньомовна інтерференція, фонові знання та тлумачення тексту оригіналу під час перекладу. Наведено результати експериментального дослідження впливу внутрішньомовної інтерференції та фонових знань на тлумачення тексту оригіналу майбутніми перекладачами під час перекладу. Встановлено, що обидва чинники впливають на згадане тлумачення і, відповідно, на якість тексту перекладу, а тому потребують урахування при розробці методики навчання.

Ключові слова: внутрішньомовна інтерференція, джерела перекладацьких проблем, навчання майбутніх перекладачів, тлумачення тексту оригіналу, фонові знання.

Черноватый Л.Н. Внутриязыковая интерференция, фоновые знания и толкование текста оригинала в процессе перевода. Приводятся результаты экспериментального исследования влияния внутриязыковой интерференции и фоновых знаний на толкование текста оригинала будущими переводчиками в процессе перевода. Установлено, что оба фактора влияют на упомянутое толкование и, соответственно, на качество перевода, а поэтому должны учитываться при разработке методики обучения.

Ключевые слова: внутриязыковая интерференция, источники переводческих проблем, обучение будущих переводчиков, толкование текста оригинала, фоновые знания.

Adequate translator/interpreter training should be based on the model of translation/interpreting under typical circumstances. The development of such model requires research into the process of translation as its understanding is a prerequisite for its better management. Unfortunately there is a serious lack of reliable information concerning the factors affecting the translators'/interpreters' decision making in the process of the source text interpretation. It makes this problem a promising one for investigation which in this case is the study of the said factors. Thus the **object** of our research is the translation process while its **subject** being the above mentioned factors.

To improve a translator's decision-making potential we have to find out the reasons of choice situations occurring in translator's performance, i.e. to pinpoint the sources of ambiguity in such situations. Once we know the source, we can start thinking about the ways it may be neutralized. Moreover, we can also group the sources into categories, planning their emergence in exercises in a systematic way, and having built in the corresponding remedies to be acquired.

From among a wide range of sources, in this paper we are going to focus on just two of them – the intralanguage interference [1; 3; 4] and the background knowledge [2; 5]. Basing on the previous research [3], the intralanguage interference may be defined as an activation or intrusion of one language item or principle upon another within the same language. The availability of the background knowledge is seen as a means capable to compensate for underdeveloped second language linguistic proficiency [2: 94]. It seems logical to assume then that both intralanguage interference and lack of the corresponding background knowledge may affect the correct source text interpretation and thus create problems for the translator/interpreter in generating a proper target text.

To check this assumption we conducted a special research within the English Translation Department at V.N. Karazin Kharkiv National University (Ukraine) offering tests to over 150 students (95% of them being females) majoring in Translation/Interpreting at the undergraduate (4th year of study) and graduate (5th year of study) levels. The subjects were offered English sentences of two types. In the first one they were asked to render into Ukrainian only the words and word combinations in bold type (musical terminology). The second type of tasks (interpreting Biblical and mythological allusions) required the subjects to translate whole

sentences. Though the translation was done in writing, it modeled interpreting as well, as the subjects could not use any additional materials and the time for the task performance was limited. The translations then were analyzed and the results are presented below.

On the basis of the said analysis it was established that the intralingual interference (as a source of ambiguity) is probably even more powerful than the interlingual one. It is easy to explain: the native language field in the students' brain is structured much better than the foreign language one, therefore mixing the words similar in form but different in meaning within the foreign language is much more probable. For example, the form of the English word *quaver* in the word combination *quaver note* (1/8 note) induced the intralingual interference on the part of the word *quarter*, which naturally resulted in its translation as '*chetvertna nota*' (1/4 note). This assumption is corroborated by the fact that the same students translated the word combination *semi-quaver note* (1/16 note) as '*napivchetvertna nota*' (*half-quarter note*).

Different meanings of the English musical terms *major* (*big or related to a key in which the third note is two tones higher than the first note*) and *minor* (*small or related to a key in which the third note is one and a half tones higher than the first note*) unsurprisingly interfered with each other in the interpretation of the terms like *major third*, translated like *mazhorna tertsia* (*third in major key*) instead of '*velyka tertsia*' (*big third*); *minor second*, translated like '*minorna sekunda*' (*second in minor key*) instead of '*mala sekunda*' (*small second*).

Cases of intralingual interference were also registered while translating sentences. In sentence 2 (*Unlike Holy Communion, Communism, as any other revealed religion, is largely made up of prophecies*) the weak differentiation of *Communion* and *commune* caused the usage of the Ukrainian word '*komuna*' (*commune*), interference in the pair *Communion* and *community* resulted in the emergence of '*spilnota*' (*community*), '*suspilstvo*' (*society*), '*hromada*' (*community*); and the utilization of Ukrainian words '*ob'yednannya*' (*union*) and '*vozz'yednannya*' (*reunification*) could be regarded as being the result of mixing up between *communion* and *union*.

In sentence 3 (*Mammon talks, and it's the only conversation some people are interested in*) the element, which was the source of ambiguity (*mammon*), induced intralingual interference along three lines

simultaneously: *mammon* – *Mormon* (*Mormon talks, and it's the only conversation some people are interested in*), *mammon* – *mammal* and *mammon* – *mumble*. Interference in the pair *mammon* – *mammal* explains such sentences as (in back translation) '*Mammal's language is the only language people speak and are interested in*', '*The fact that mammals can talk is of a significant interest only to some of them*', '*Mammal talks and it is the only thing people are interested in*'. The interfering pair *mammon* – *mumble* in combination with the logical extension of the meaning (*mumble* – *speak in a low voice* – *gossip*) produced the following sentences: '*Gossip is the only thing people are interested in*', '*Silly gossip is the only topic some people are interested in*', '*Mammonic gossip is the only conversation some people are interested in*'.

In sentence 5 (*Gentile would believe everything they don't understand*) ambiguity occurred because of the word *gentile* (in this case – *non-believer, having no religious faith*), which in the context could be rather interpreted as a negative than a positive one. The subjects that had taken that path, suggested such variants as *naive, ignorant, dull-witted, foolish, ignoramus, weak person*. On the other hand, some subjects were carried away by the formal interference along the line '*gentile* – *gentle* – *gentleman*', as a result of which they proposed translations like *noble, polite, educated, believer*, even though it clearly contradicted the context.

The problem with sentence 6 (*Never follow any Beatitude including this*) was also connected with the intralingual interference related to the word *Beatitude*, which was expected to be interpreted as *advice* in this context. The word turned to be unknown to all the subjects, so there is little wonder it induced a substantial interference along the line *Beatitude* – *beauty* and the further logical extension of the meaning (*beauty* – *blinded by beauty* – *temptation* – *object of worship*). This resulted in many variants of the following kinds (in back translation): '*Never surrender to beauty*', '*One should never yield to temptation*', '*Do not worship anything blindly*', '*Never follow blindly*', '*Never follow beauty, that is me*'.

Background knowledge is an essential component of the translator's professional competence. Ideally the structure of the translator's background knowledge should be equivalent to that of an average educated native speaker in both of the languages the translator works with. This

concerns the range of such knowledge rather than the depth of it. The importance of background knowledge has been corroborated in this study as well. Its lack is the most powerful source of ambiguity, even when the subjects translated from their native language (Ukrainian), like in sentence 7 (in back translation): *Everybody is entitled to an enforceable right to compensation*. The students did not understand the meaning of ‘*kompensatsiya z pozovnoyu syloyu*’ (enforceable right to compensation) which resulted in predominantly literal translation, like *compensation with force*, *compensation with legible right*, *compensation with positive strength*.

The interpretation of sentence 8, *The shibboleth of a lot of marriages is a lot of shibboleth* (a possible variant in back translation: *The bright colors of a lot of marriages eventually fade under the effect of stock phrases*), was complicated by the unknown word *shibboleth*, as well as by the counterpoint structure of the sentence, where *shibboleth* is positioned both at the beginning and at the end of the sentence. Most subjects tried to guess the meaning of *shibboleth*, suggesting variants like ‘*The morale of a lot of marriages is a lot of morale*’, ‘*The union of a lot of marriages is a lot of unions*’, ‘*The happiness of a lot of marriages is a lot of happiness*’, ‘*The problem of a lot of marriages is a lot of problems*’, ‘*The fuss of a lot of marriages is a lot of fuss*’, ‘*The fault of a lot of marriages is a lot of faults*’.

Failures in the interpretation of sentence 9, *The man who expects a woman to be Lot's wife, has probably been married before* (a possible variant in back translation: *The man who expects a woman to be stubborn, has probably been married before*), are related to the lack of knowledge concerning the Biblical legend of Lot's wife who turned into a pillar of salt because of her stubbornness. Attempts to guess Lot's wife's traits were mostly unsuccessful and quite monotonous: ‘*The man who expects his wife to be loyal, has probably not been married before*’, ‘*The man who thinks all women are disloyal, has probably been married before*’, ‘*The man who expects his wife to be a scold, has probably been married before*’. In some cases the guesses were more or less right and the students came closer to the meaning of the original sentence: ‘*The man who does not expect his wife to be ideal, has probably been married before*’.

The latter variant became possible because the context of sentence 9 allows the right guess to be done while in other cases the context is not

so clear. For example, the meaning of *moirai* (*fate* in Greek mythology) in sentence 10 (*Moirai is the irony that permits us to kill time before time kills us*) is difficult to extract from the context which resulted in a lot of subjects' withdrawals.

Similar things were observed with other sentences which contained mythological allusions and required the corresponding background knowledge. The situation got aggravated when problems with mythological allusions were accompanied by additional sources of ambiguity, such as multiple functions performed by specific mythological characters or/and a complicated language structure of the sentence or its components.

Thus the interpretation of sentence 11 (*Apollo makes up in height for what he lacks in length*) with an expected interpretation (in back translation) '*Happiness does not last long, but how intensive it is!*', turned out to be extremely difficult, because the literal translation looks just like a pile of words which do not make much sense together. It may be explained by the cumulating effect of multi-level difficulties. First, *Apollo* is more readily associated with beauty than with light, harmony and happiness (compare a subject's variant: '*Beauty is truly high, but it does not last long*'). Add up the semantic vagueness of the sentence in general and its components (*make up, lack*), and you would not be surprised by the fact that 50% of the subjects withdrew from undertaking to translate the sentence. The rest attempted literal translation ('*Apollo's height compensates for what he lacks in length*'; '*The thing some lack in strength, they try to compensate with length*') or improvised with varying degree of success.

Things looked similar in sentence 12 (*Eos rises before I do, but I break even by retiring after she does*) with an expected interpretation (in back translation) '*The morning star rises before I get up, but I'll make it up by going to bed later*'. Like in the previous sentence, the unknown element (*Eos*) is coupled with semantically vague (for the subjects) elements (*break even by retiring*), which resulted in over 80% of withdrawals. Others improvised, sometimes approaching the meaning (in back translation): *The sun rises and sets before I do*.

The ambiguity-inducing factor in sentence 13 (*Whether a man gives up Bacchus or Venus, depends on the vintage*) with expected interpretation (in back translation) '*When a man chooses between a woman and wine, he primarily takes into account their age*', was not *Bacchus*

and *Venus*, but the word *vintage*, which turned out to be unknown to many subjects. The variants suggested by students, were within the topic, but not always up to the meaning (in back translation): *'Whether man chooses a drinking bout or love, depends on the wine'*, *'To drink the bitter beverage or the God's nectar, depends on the grapes'*, *'Whether man follows Bacchus or Venus, depends on the situation'*.

Only 40% of the subjects attempted to interpret sentence 14 (*Hera without Eros results in Eros out*) with expected interpretation (in back translation) *'Marriage without love leads to love outside marriage'*, suggesting politically correct sentences which however did not render the full meaning of the original (in back translation): *'One should not enter marriage without love'*, *'Marriage without love does not last long'*, *'The outcome of marriage without love is absence of love'*.

Over 50% tried to interpret sentence 15 (*When Aphrodite dies of starvation, it's usually the man's fault*) with expected interpretation (in back translation) *'When flame of love is dying out, the one to blame is he who failed to put the wood into the fire'*. The main source of ambiguity was the meaning of *Aphrodite* as 'love' instead of 'beauty', which was a typical association of the majority of subjects, but some of them interpreted *Aphrodite* simply as female. The variants suggested by the subjects included (in back translation): *'When woman dies of distress, it's usually the man's fault'*, *'When a maiden dies of hunger, a man is to blame'*, *'If a beauty is sad, who but a man is to blame?'*, *'When beauty dies, it is man who is usually to blame'* (the last sentence has an ecological meaning looking like an accusation of the whole mankind).

This assumption was corroborated by the results of interpreting sentence 15 (*Aphrodite is one long sweet dream, but Hera is an alarm clock*), where we find the following sentences (in back translation): *'Beauty makes you go to sleep while marriage wakes you up'*, *'Beauty is a long sweet relaxation, but marriage is an alarm'*.

Hence the research helped to establish at least two sources of ambiguity in the process of interpreting a source text in a foreign language (English) by Ukrainian students majoring in Translation: intralanguage interference and lack of background knowledge. To reduce the negative effect of the lack of background knowledge it could be worthwhile to reorganize the structure and subject-matter of the future translators'/interpreters' training program to take a maximum advantage of the coordination of all the

disciplines constituting the curriculum. The softening of the negative impact of intralanguage interference may be possible through the sensible structuring of translation/interpreting exercises which should be based on scientific data concerning the presence of an ambiguity source and the degree of interference in each specific case. That could enable to incorporate into such exercises the elements causing intralanguage interference, provoking students' errors and neutralizing the sources of the negative effect through the subsequent exercising. That provides promising prospects for the further research.

LITERATURE

1. Altarriba, J. The representation of translation equivalents in bilingual memory / J. Altarriba // *Cognitive Processes in Bilinguals*. – NY : Elsevier, 1992. – P 157–174.
2. Arena, L.A. *Language Proficiency: Defining, Teaching, and Testing* / L.A. Arena. – Newark : Springer Science & Business Media, 2013. – 204 p.
3. Bhatia, T.K., William C. Ritchie. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* / T.K. Bhatia, William C. Ritchie. – Carlton : John Wiley & Sons, 2012. – 968 p.
4. De Groot, A.M.B. *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals* / A.M.B. De Groot. – NY : Psychology Press, 2011. – 528 p.
5. Nguyen, T.T. *The Impact of Background Knowledge and Time Constraint on Reading Comprehension of Vietnamese Learners of English as a Second Language* / Trang Thi Thuy Nguyen. – Carbondale : Southern Illinois University, 2012. – 150 p.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

До опублікування приймаються матеріали, що порушують питання методики викладання мов (української, російської та іноземних) у вищих навчальних закладах.

Мова публікацій: українська, англійська та російська (для іноземних авторів).

Правила оформлення рукописів:

- стаття подається до редакції або надсилається електронною поштою на адресу: vestnik-knu@ukr.net в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом із двома паперовими примірниками тексту. **Обсяг статті:** 7–9 стор.

- перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12) та код ОКСІД;

- 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).

Ключові слова: набираються з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою (шрифт 12), інтервал між анотаціями 1,5; на початку кожної анотації вказуються прізвище, ініціали автора та назва статті мовою анотації;

- текст статті друкується без автоматичних переносів слів, шрифт 14, інтервал 1,5, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см, форматування за шириною сторінки, відступ абзацу – 1,2, чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

- за положенням ВАК України від 01.2003 р. стаття повинна містити **обґрунтування теми, ступінь її розробки, актуальність, мету** аналізу, виклад основного матеріалу, а наприкінці – **висновки та перспективи** дослідження (Бюлетень ВАК, № 1, 2003);

- якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають окремими файлами;

- ілюстративний матеріал виділяється курсивом;

- посилання в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад, [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

- завершує публікацію Література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля), нижче впідбір до тексту (шрифт 12, інтервал 1) подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань, оформлений відповідно до стандартів ВАК України (див. Бюлетень ВАК, № 3, 2008 або № 5, 2009); у переліку видань має бути джерело, яке було надруковано протягом останніх п'яти років; у разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу;

- для входження збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **ЛІТЕРАТУРА** (**LITERATURE** для англomовної статті), потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES**;

після слова **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться **н**енумерований алфавітний список усіх джерел за таким 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.

На окремому аркуші (файлі) подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (повністю), контактний телефон, домашня та електронна адреса, ORCID. Автори без наукового ступеню додають до рукопису дві рецензії кандидата або доктора наук. Разом із матеріалами просимо надавати два конверти для листування. Усі зазначені матеріали подаються у файлі.

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Дивись сайт: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ
Випуск 27

Збірник наукових праць

Українською, англійською, російською

Періодичність 2 рази на рік

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

І.І. Черненко
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 16.12.2015.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 7,0.
Тираж 100 пр.

61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Видавництво

Надруковано:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4
Тел.: 705-24-32

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.