

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 28

Започаткований 1996 р.

Харків
2016

УДК 811: 37.02

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

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

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

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 5 від 25 квітня.2016 р.)

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. Пупкіна, Росія, Москва;

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

Місенцова 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, 2016

ISSN 2073-4379

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

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

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 28

Основан в 1996 году

Харьков
2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
Бурякова О.С., Валіт О.С., Лагута Т.М. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-ІНОФОНІВ	7
Бурякова О.С., Петренко І.П., Черкашина Ж.В. УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОСІЙСЬКОГО ВОКАЛІЗМУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ	15
Варава С.В. ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ	23
Вержанська О.М., Лагута Т.М. ВИВЧЕННЯ АНАЛІТИЧНИХ ТЕРМІНІВ У КУРСІ «ВСТУП ДО МОВОЗНАВСТВА» ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	32
Volkova A. THE WAYS OF FORMING FOREIGN STUDENTS' AWARENESS OF CROSS-CULTURAL DIFFERENCES FOR PROVIDING THEIR SUCCESSFUL TRAINING	40
Давер М.В. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДИСКУРСНЫХ СТРАТЕГИЙ МАНИПУЛЯЦИИ	47
Куплевацька Л.О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СКЛАДНИКА ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	58
Курушина М.А., Літвінова І.М. ОСНОВНІ МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ (нефілологічні спеціальності)	68

Podufalova T.V. DOCUMENTARIES AS AN AUDIOVISUAL AID IN ENGLISH TEACHING AT UNIVERSITY	77
Прокогін І.М. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ВИМОВИ З УРАХУВАННЯМ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ БАЗИ РІДНОЇ МОВИ	87
Селіверстова Л.І. ТРАНСФОРМАЦІЯ ФОРМИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ	96
Статівка В.И. ПСИХОБИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	106
Тростинська О.М. КАТЕГОРІЯ ЖИВОГО – НЕЖИВОГО У НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	117
Чень Чунься КОДЫ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОФОНОВ	126
Чіміріс Ю.В., Чубукіна О.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНУ МОВУ	135
Швець Г.Д. МОВЛЕНСЬКИЙ ЖАНР ЖАРТУ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ	144
Шульга І.М., Новицька О.Л. КОМПЕТЕНТІСНИЙ МОВНИЙ ПОРТРЕТ ОСВІТНЬОГО МІГРАНТА	154
Shcherbina V.V. SIMULATIONS AS A METHOD OF TEACHING COMMUNICATIVE SKILLS	165

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим складником компетентнісного портрету конкурентоспроможного фахівця є здатність здійснювати ефективне спілкування у різних сферах життя: професійній, навчальній, соціокультурній тощо. Потреби особистісного зростання все частіше вимагають від людини здатності спілкування не тільки рідною, а й іноземними мовами для оволодіння професійними знаннями та вміннями, а також уміннями адекватної інтерпретації та засвоєння культурного надбання інших національних спільнот. Отже, вдосконалення системи мовної освіти є одним із актуальних напрямів розвитку сучасного світу.

Період навчання у вищому навчальному закладі є найбільш активним і результативним із точки зору формування професійної мовної особистості. Викладачі мов мають визначити напрями й підходи до вирішення цієї науково-методичної проблеми для різних груп учнів.

Зокрема, розвиток різних форм академічної мобільності потребує розробки принципів організації процесу мовної адаптації освітніх мігрантів. Важливими аспектами іншомовної освіти є визначення комунікативних дискурсних стратегій впливу на співрозмовника, формування лінгвосоціокультурної компетентності інофонів.

Автори чергового збірника наукових праць досліджують питання навчання мовленнєвої культури, створення системи вправ для формування різних видів компетентності, розглядають можливості документальних фільмів, ділових ігор, автентичних матеріалів із мережі Інтернет для формування комунікативних умінь.

Значну частину освітніх мігрантів складають іноземні студенти, які отримують освіту в українських вищих навчальних закладах. Першою професійною сходинкою для таких учнів є навчання на підготовчих факультетах (відділеннях) українських ВНЗ. Цього року відзначає свій 55-річний ювілей один із перших підготовчих факультетів – підготовчий факультет Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Фахівці цього навчального підрозділу, викладачі мови навчання, природничих і суспільних дисциплін дали імпульс для професійного та особистісного зростання тисячам молодих людей із різних країн Європи, Азії, Африки, Латинської Америки.

Вітаємо ювіляра!

Редакційна колегія

УДК 811.161.1'243'271.12:378.147.091.33

<http://orcid.org/0000-0001-9238-7182>

<http://orcid.org/0000-0002-4333-0590>

<http://orcid.org/0000-0002-7617-8038>

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-ІНОФОНІВ

*Бурякова О.С., канд. філол. наук,
Валіт О.С., канд. філол. наук,
Лагута Т.М., канд. філол. наук (Харків)*

У статті розглянуто деякі проблеми навчання російської мовленнєвої культури студентів-інофонів. Описано труднощі в засвоєнні норм російського мовлення. Вони зумовлені не тільки інтерферуючим впливом системи рідної чи іншої іноземної мови, носієм якої є студент, але і специфікою норм російської мови, особливостями функціонування російської літературної мови в сучасному комунікативному середовищі. Зазначені труднощі можуть зумовлюватися такими чинниками, як асиметрія узуальної та літературної норм; широка варіативність і об'єктивні хитання російської літературної норми; спотворення норми російськомовними мовцями, у середовищі яких студенти-іноземці засвоюють російську мову; сучасний стан російської мовленнєвої культури, і зокрема, лібералізація російського мовлення; тип мовного середовища, у якому відбувається навчання іноземних студентів російської мови. З'ясовано причини перешкод в оволодінні культурою нерідного мовлення на високому рівні.

Ключові слова: варіативність, інофон, мовленнєва культура, норма, російська мова як іноземна.

Бурякова Е.С., Валит Е.С., Лагута Т.Н. Проблемы обучения русской речевой культуре студентов-инофонов. В статье рассмотрены некоторые проблемы обучения русской речевой культуре студентов-инофонов. Описаны трудности в усвоении норм русской речи. Они обусловлены не только интерферирующим влиянием системы родного или другого иностранного языка, носителем которого является студент, но и спецификой норм русского языка, особенностями функционирования русского литературного языка в современной коммуникативной среде. Указанные

трудности могут быть обусловлены такими факторами, как асимметрия узуальной и литературной норм; широкая вариативность и объективные колебания русской литературной нормы; искажение нормы русскоязычными говорящими, в среде которых студенты-иностранцы усваивают русский язык; современное состояние русской речевой культуры, и в частности, либерализация русской речи; тип языковой среды, в которой происходит обучение иностранных студентов русскому языку. Выяснены причины помех в овладении культурой неродной речи на высоком уровне.

Ключевые слова: вариантность, инофон, норма, речевая культура, русский язык как иностранный.

Buryakova E.S., Valit E.S., Laguta T.M. The issues of teaching Russian speech culture to students-inophones. Some issues of teaching the Russian speech culture to students-inophones have been examined in the article. The difficulties of assimilating Russian speech standards have been described. They are caused not only by interfering influence of the student's native language system but also by the specifics of Russian language standards, the peculiarities of functioning the Russian literary language in the modern communicative environment. The specified difficulties may be due to such factors as asymmetry of usual and literary norms; wide variability and objective fluctuations of the Russian literary norm; distortion of norms by Russian language speakers whose language students-inophones are learning; current state of the Russian speech culture, and in particular, liberalization of the Russian speech; type of the language environment in which training Russian to foreign students is carried out. The reasons of hindrances in mastering culture of the foreigners' speech at the high level have been found out. The alternativeness of norms is the integral attribute of any national language owing to objective laws of the language system development. The existence of alternative norms in the language can create for its carriers certain complications in the course of speech communication, in particular, communicants have difficulty in choosing a correct and stylistically-motivated option from the components forming correlative alternative pairs or varieties. The inadequate choice of any alternative form leads to speech mistakes. To eliminate errors in the students' speech, we suggest to use dictionaries with the norms of a stress and pronunciation; to learn by heart verses and prose, proverbs, sayings, riddles where the word was fixed in a phraseological context and the correct stress is supported by a rhyme and rhythm; to make instructions of words which it is necessary to pay special attention to and remember; stress should be practiced repeatedly.

Key words: inophones, norm, Russian as a foreign language, speech culture, variation.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Удосконалення російського мовлення іноземних студентів залишається одним із найважливіших і актуальних питань методики викладання російської мови як іноземної, оскільки мовна та мовленнєва компетенція передбачає, у тому числі, володіння культурою нерідного мовлення на високому рівні. Залучення студентів до культури нерідного мовлення починається із засвоєння норм мови, що вивчається. Студенти, які вивчають російську мову як іноземну, повинні правильно розуміти унормоване російське мовлення та його загальноприйняті ситуативні варіанти.

На початковому етапі навчання іноземної мови інофони користуються вміннями й навичками, отриманими на ґрунті рідної мови, що спричиняє певні труднощі у навчанні норм нерідного мовлення. Проте труднощі у засвоєнні нормативного російського мовлення студентами-іноземцями зумовлені не тільки інтерферуючим впливом системи рідної чи іншої іноземної мови, носієм якої є студент, але і специфікою норм російської мови, особливостями функціонування російської літературної мови в сучасному комунікативному середовищі. Зазначені труднощі можуть зумовлюватися такими чинниками, як: 1) асиметрія узуальної та літературної норм; 2) широка варіативність і об'єктивні хитання російської літературної норми; 3) спотворення норми російськомовними мовцями, у середовищі яких студенти-іноземці засвоюють російську мову; 4) сучасний стан російської мовленнєвої культури, і зокрема, лібералізація російського мовлення; 5) тип мовного середовища (титульне або не титульне мовне середовище), у якому відбувається навчання іноземних студентів російської мови.

Мета нашої статті – розглянути зазначені чинники з урахуванням їхнього впливу на процес оволодіння культурою російського мовлення іноземними студентами.

Актуальність запропонованого дослідження зумовлена пошуком ефективних шляхів підвищення рівня мовних знань іноземних студентів, розвитку їхньої мовленнєвої культури, подолання труднощів у засвоєнні нормативного російського мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Центральним поняттям теорії мовленнєвої культури є поняття «норма». У лінгвістичній традиції існує подвійне тлумачення норми, що виявляється в розмежуванні дескриптивної та прескриптивної

норм. Дескриптивну норму мовознавці розуміють як описову норму, тобто те, як традиційно використовуються елементи тієї чи іншої мови в мовленні її носіїв. Прескриптивну норму тлумачать як норму-припис, тобто те, як слід уживати одиниці певної мови в унормованому мовленні.

Таке подвійне розуміння норми бере початок із праць лінгвістів середини минулого століття й, зокрема, із наукових робіт Е. Косеріу. Подібне тлумачення норми представлено в роботах французьких лінгвістів із т. зв. «групи μ » – Жака Дюбуа та інших [1: 50].

З поняттями дескриптивної та прескриптивної норм співвідносяться поняття «мовна норма» й «літературна норма». Літературну норму кваліфікують як окремий випадок прояву мовної норми. М.М. Семенюк розуміє мовну норму як «сукупність колективних традиційних реалізацій структурних потенцій мовної системи» (переклад наш – Б.О., В.О., Л.Т.) [5: 565].

Таким чином, слід розрізнити норму-традицію (за іншою термінологією, мовну норму, узуальну норму) і норму-еталон (літературну норму). Іноземний студент, який вивчає російську мову, свідомо засвоює зразкові правила вживання мови, зафіксовані в нормативних словниках-довідниках. Проте під час мовленнєвого спілкування з носіями мови іноземний студент зустрічається з певними відхиленнями від літературної норми, оскільки мовлення носія мови регламентується не тільки кодифікованими літературними, але й узуальними нормами, що допускають ненормативні (за критеріями еталонного мовлення) реалізації мовної системи. Асиметрія узуальних (мовних) і літературних норм є своєрідною перешкодою до оволодіння культурою російського мовлення іноземними студентами.

Ще однією причиною, яка перешкоджає студенту-іноземцю правильно й точно обрати необхідні для вживання в певній ситуації мовні одиниці, є варіантність норм російської мови.

Варіантність норм – це невід’ємна риса будь-якої національної мови, що існує внаслідок об’єктивних законів розвитку мовної системи. У кожній мові на певному етапі її існування функціонують архетипи й неотипи як варіантні форми. Архетип, за визначенням О.О. Локієва, – це напрацьований базис, а неотип – надбудова, що «під час свого ствердження й розвитку стане архетипом і зіллється з базисом» (переклад наш – Б.О., В.О., Л.Т.) [4: 90]).

Варіантність норми специфічно виявляється в різних мовах, що певною мірою залежить від морфологічного типу мови. Російська мова належить до фузійних (флексивних) мов із переважанням синтетизму, що значно розширює можливості нормативного варіювання у словотворі та словозміні. Окрім того, наявність у російській мові рухомого різномісного словесного наголосу зумовлює появу варіантів акцентологічних норм (*маркетинг* и *маркетинг*, *кружится* и *кружится*, *пиццерия* и *пиццерия*).

Орфоепічні, акцентологічні, лексичні, фразеологічні, дериваційні та морфологічні варіанти класифікуються за належністю до різних мовних рівнів. Разом із тим варіантність норм припускає варіювання слів та їхніх форм: варіації слів за місцем наголосу належать до акцентних варіантів (*компас* – літературна норма, *компас* – у моряків), варіації слів за звуковим складом – до орфоепічних варіантів (*огнь* – *огонь*, *глас* – *голос*, *завоевание* – *завоеваньє*), дериваційні варіанти слова розрізняються словотворчими афіксами (*туристский* – *туристический*, *двусторонний* – *двухсторонний*, *стандартизовать* – *стандартизировать*), морфологічні варіанти слова (*спазм* – *спазма*, *сыра* – *сыру*, *в отпуске* – *в отпуску*) – формотворчими афіксами тощо.

У російській мові форми, що допускають варіантне використання в мовленні, оцінюються за шкалою нормативності (правильна / допустима / неправильна), за стилістичною шкалою (нейтральна – з нульовим стилістичним забарвленням / книжна / розмовна / просторічна), за часовою шкалою (сучасна / що застаріває / застаріла). Для оцінки правильності варіантних форм російської мови недостатньо застосування дихотомічної шкали «правильно (норма) – неправильно (помилка)», оскільки ця шкала не враховує широку варіантність одиниць, що використовуються в російському мовленні.

Таким чином, для оцінки нормативності варіантних форм, уживаних у мовленні носіїв російської мови, потрібна шкала, що має не один пороговий перехід «правильно – неправильно», а кілька. Варіантні форми, що розрізняються стильовою належністю, також оцінюються за багаточленною шкалою, наприклад, *родина* (нейтральний варіант) – *Отчизна* (стилістично маркований варіант), *наказание* (нейтральний варіант) – *кара* (стилістично маркований варіант), та інші.

Варіантні форми, функціонування яких обмежене певними тимчасовими межами, утворюють корелятивні пари «сучасний варіант – варіант, що застаріває» (*сейчас – ныне*) і «сучасний варіант – застарілий варіант» (*рассказать – поведать, увидеть – узреть*) і, відповідно, оцінюються за шкалою з кількома граничними рівнями.

Виклад основного матеріалу. Під час навчання культури іншомовного мовленнєвого спілкування зазначені труднощі зростають у кілька разів, оскільки іноземні студенти не можуть адекватно обрати нормативний і стилістично доречний варіант слова для використання в мовленні внаслідок недостатньої сформованості навичок правильної вимови, формотворення, уживання слів у їхньому загальновідомому значенні й поширеній сполучуваності, а також через відсутність знань про стилістично-функціональні відмінності компонентів варіантних пар.

Нормативна варіантність слів становить особливу складність для студентів-турків, азербайджанців, туркменів і студентів-китайців. Тюркомовні студенти є носіями суфігуючих мов аглютинативного складу, де відсутні флексії, а словозмінні, або флективні, значення виражаються за допомогою суфіксів. При цьому в тюркських мовах кожен суфікс має тільки одне лексико-граматичне або граматичне значення, і кожному значенню відповідає тільки один суфікс. Вивчаючи одну з фузійних мов (у нашому випадку російську), студенти зустрічаються з багатозначністю афіксів (як словотворчих, так і словозмінних) і значним варіюванням норм у словотворі і словозміні, що не входить у мовний досвід носіїв тюркських мов.

Китайські студенти є носіями кореневоїзольюючої мови, що за своєю морфологічною будовою суттєво відрізняється від фузійної (а саме російської) мови. У кореневоїзольюючих мовах як самостійні і службові слова функціонують односкладові кореневі морфеми, у зв'язку з чим щодо лексичних одиниць цих мов використовується термін «слова-корені» («слова-морфеми»). Ці слова-корені у своєму поєднанні утворюють різні варіанти слів. Односкладові слова при цьому мають граматичну закінченість, оскільки мовам цього типу властиві відсутність форм словозміни й переважне використання порядку слів для вираження граматичних значень. У фузійних мовах переважають похідні слова, що, крім кореневої морфеми, містять службові морфеми різних типів (словотворчі морфеми з дериваційним

значенням і словозмінні морфемі з реляційним значенням), і широко використовується внутрішня й зовнішня флексія для вираження граматичного значення. Освоюючи мову флективного типу (російську), китайські студенти натрапляють на граматичну полісемію та омонімію, що проявляється, зокрема, у нестандартності афіксів (коли один і той самий афікс у різних словах може виражати різні граматичні значення й одне те саме граматичне значення може передаватися за допомогою різних афіксів) і у фонетичному збігові формотворчих і словотворчих афіксів. Через описані формально-структурні відмінності російської та китайської мов морфемна будова слова і способи вираження граматичного значення в російській мові суттєво ускладнюють її освоєння студентами-китайцями. Китайські студенти можуть завчити одну нормативну форму того чи іншого слова й зазнають труднощів у вивченні формальних варіантів слів, що з'являються внаслідок варіювання норм російської мови.

Для турків, азербайджанців, туркменів певні труднощі становлять акцентологічні норми російської мови, оскільки в тюркських мовах словесний наголос є фіксованим одномісним, він локалізований на кінцевому складі слова. Крім того, у тюркських словах наголошені й ненаголошені голосні мало різняться, їхня сила і тривалість майже однакові на відміну від російської мови, де наголошений голосний вимовляється з більшою силою, більшою тривалістю й більш виразною артикуляцією. Унаслідок розглянутих причин у російському мовленні тюркомовних студентів спостерігаються відхилення від акцентологічних норм, що пояснюється не тільки інтерферуєчим впливом рідної мови (наприклад, зсув на останній склад наголосу, що в російському слові падає на інший склад: *корéнь* замість *ко́рень*, *факéл* замість *фа́кел* і под.), але і явищами акцентологічної гіперкорекції (наприклад, зсув на перший склад наголосу, що в наведеному російському слові згідно з нормою падає на останній склад: *пéриод* замість *пе́риод*, *і́наче* замість *и́наче* і под.). Кількість подібних відхилень, безумовно, зростає під час вивчення турками, азербайджанцями, туркменами варіативних акцентних форм.

Висновки. Таким чином, ми розглянули основні труднощі в засвоєнні нормативного російського мовлення студентами-іноземцями й дійшли висновку, що вони спричинені асиметрією узуальної та літературної норм, значною варіативністю й об'єктивними

хитаннями російської літературної норми, спотворенням норми російськомовними мовцями, сучасним станом російської мовленнєвої культури, а також типом мовного середовища, у якому відбувається навчання іноземних студентів російської мови. Аби усунути помилки в мовленні студентів, пропонуємо використовувати на заняттях словники з нормами наголосу й вимови; вивчати напам'ять вірші і прозу, прислів'я, приказки, загадки, де слово закріпилося у фразеологічному контексті і правильний наголос підтримується римою, ритмом; складати пам'ятки слів, на які слід звернути особливу увагу й запам'ятати; наголоси слід відпрацьовувати багаторазово.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо у проведенні всебічного і ґрунтовного аналізу помилок у російському мовленні студентів-інофонів та в описі методичних шляхів їх подолання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дюбуа Ж. Общая риторика / [Ж. Дюбуа, Ф. Эделин, Ж.-М. Клинкаенберг и др.]; общ. ред. А.К. Авеличева. – М. : КомКнига, 2006. – 380 с.
2. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (проблема языкового изменения) / Э. Косериу // Новое в лингвистике. – Вып. 3. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1963. – С. 143–343.
3. Крысин Л.П. Русская литературная норма и современная речевая практика / Л.П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – № 2 (14). – М. : Языки славянской культуры, 2007. – С. 5–17.
4. Локиев А.А. Архетип и стереотип в поэзии. Лекция для литературных собраний / А.А. Локиев // Психология и педагогика чтения : сб. материалов. – Вып. 2. – СПб. : Intermedika, 2012. – С. 88–100.
5. Семенюк Н.Н. Формирование литературных норм и типы кодифицированных процессов / Н.Н. Семенюк // Языковая норма. Типология нормализационных процессов. – М. : Институт языкознания РАН, 1996. – С. 23–48.
6. Фаска Г. Норма серболужицкого (литературного) языка и ее кодификация / Г. Фаска // Проблемы нормы в славянских литературных языках в синхронном и диахронном аспектах. – М. : Наука, 1976. – С. 93–106.

УДК 37.091.33:8:004

<http://orcid.org/0000-0001-9238-7182>

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

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

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОСІЙСЬКОГО ВОКАЛІЗМУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ

*Бурякова О.С., канд. філол. наук,
Петренко І.П., Черкашина Ж.В. (Харків)*

Стаття присвячена важливому аспекту методики викладання російської мови як іноземної – формуванню правильних артикуляційних навичок у студентів при вимові російських голосних. Автори, спираючись на класифікацію голосних російській мови, розглядають особливості їх артикуляції у порівнянні з подібними звуками англійської, французької і німецької мов. Особливу увагу приділено прийомам використання звуків-помічників при корекції вимови голосних. Також наведено загальні рекомендації щодо виконання фонетичних вправ і, зокрема, зразки таких вправ, які, на думку, авторів, сприятимуть більш ефективній роботі щодо засвоєння та поліпшення вимови російських звуків.

Ключові слова: артикуляційна база, вимова, голосні звуки, російська мова як іноземна, фонетика.

Бурякова Е.С., Петренко И.П., Черкашина Ж.В. Учет особенностей русского вокализма при обучении иностранных студентов правильному произношению. Статья посвящена важному аспекту методики преподавания русского языка как иностранного – формированию правильных артикуляционных навыков у студентов при произношении русских гласных. Авторы, опираясь на классификацию гласных звуков русского языка, рассматривают особенности их артикуляции в сравнении с подобными звуками английского, французского и немецкого языков. Особое внимание уделено приемам использования звуков-помощников при коррекции произношения гласных. Также даны общие рекомендации по выполнению фонетических упражнений и, в частности, примеры таких упражнений,

которые, по мнению авторов, повысят эффективность работы по усвоению и улучшению произношения русских звуков.

Ключевые слова: артикуляционная база, гласные звуки, произношение, русский язык как иностранный, фонетика.

Buryakova E.S., Petrenko I.P., Cherkashina Zh.V. Consideration of Russian vocalism peculiarities in teaching foreign students the correct pronunciation.

The article is devoted to an important aspect of language teaching methods of Russian as a foreign language – the formation of students' correct articulation skills in the process of pronunciation of Russian vowels. The authors present the classification of Russian vowels and consider the peculiarities of their articulation in comparison with similar sounds in English, French and German languages. According to the authors, such comparisons can serve as methodological guidelines, help students to understand the Russian language sound system much better and overcome the interfering influence of the native language consciously. Knowledge of the most common variations in foreigners' pronunciation allows the instructor to go by without difficulties while working with any audience. This is especially important in the conditions when the instructor does not speak the student' native language.

Special attention is paid to the methods of using sound-assistants in the process of vowel pronunciation correction.

General guidelines are also given for the implementation of different phonetic exercises and, in particular, their examples, which raise the efficiency of work while mastering and improving Russian sounds pronunciation. The authors note, that the system of exercises for correct pronunciation skills formation, should be built in such way that the pronunciation exercises are always followed by a series of auditory ones. The implementation of these exercises is preceded by a careful study of the teacher's comment. Listening to the speech samples must be repeated until you have an accurate auditory image of a word, syntagm, and sentence. We are supposed to get down to pronunciation exercises after successful fulfilment of auditory final tasks.

The article will be useful for the teachers of Russian language as a foreign one, especially phoneticians, who train foreign students the correct pronunciation of Russian or intend to improve their articulation basis as well as students-philologists aimed at introducing the system of Russian vocalism in practice.

Key words: articulation basis, phonetics, pronunciation, Russian as a foreign language, vowel sounds.

Головною метою початкового етапу навчання російської мови як іноземної (РМІ) є засвоєння іноземними студентами основ російської вимови. Як правило, реалізація цього завдання здійснюється

за такими напрямками: постановка звуків за методикою свідомого керування процесом артикулювання; робота над наголосом та редуцією ненаголошених голосних; робота над інтонаційними конструкціями (ІК-1, ІК-2, ІК-3, ІК-4); розвиток фонетичного слуху; оволодіння технікою читання; навчання письма (первинні навички); ознайомлення з необхідними фонетичними знаками.

З урахуванням вищенаведеного викладачеві-русисту необхідно знати сутність фонетичних явищ, які впливають на якісне засвоєння іноземними студентами фонетичної системи російської мови. Це обумовлює **актуальність** пропонованої статті.

Аналіз актуальних досліджень. Практичні питання, пов'язані з формуванням в іноземних студентів правильної артикуляційної бази, вирішували у своїх працях багато дослідників у галузі методики викладання РМІ. Так, Н. Б. Бітехтіна перераховує головні особливості звукової структури російської мови, що становлять типові труднощі для представників різних національностей. Це протиставлення приголосних за твердістю і м'якістю, дзвінкістю і глухістю, оглушення і вокалізація приголосних, вимова шиплячих, сполучень приголосних, редуція ненаголошених голосних [1: 7].

На важливості порівняльного аналізу рідної мови та мови, що вивчається, щодо особливостей артикуляційної бази звуків двох контактуючих мов наголошує І.В. Каліта. Такий аналіз дозволяє пояснити деякі відхилення вимови від норми у російській мові іноземних студентів [4: 102]. На думку Н.А. Любімової, «зіставлення розкриває універсальні і специфічні риси різних рівнів фонологічного компонента мов – інтерферентні зони, що відтворює необхідну базу методики навчання звукового строю російської мови» (переклад наш – О.Б., І.П., Ж.Ч.) [5: 16].

Метою даної статті є: а) на фактичному матеріалі системи голосних звуків російської, англійської, французької і німецької мов виявити в порівнянні наявні фонетичні спільноти і відмінності; б) показати своєрідність фонетичної структури російського вокалізму щодо постановки та корекції вимови голосних звуків в іншомовній аудиторії на практиці.

Виклад основного матеріалу. Класифікаційними ознаками голосних російської мови є ступінь підйому язика вертикально відносно до піднебіння, ступінь просунутості його вперед або задвинутості

назад горизонтально, положення губ. Російські голосні не розрізняються за такими класифікаційними ознаками, як положення м'якого піднебіння, тональність й однорідність артикуляції.

За тривалістю виходу повітряного струменя розмежовують довгі й короткі голосні. Однак тривалість не є класифікаційною ознакою російських голосних, оскільки визначається положенням наголосу по відношенню до наголошеного складу у фонетичному слові. Наголошений голосний у російській мові більш тривалий та інтенсивний, ненаголошений голосний короткий і менш інтенсивний. У деяких мовах, наприклад, у німецькій та англійській, опозиція голосних за довготою/стислістю є фонологічно значущою, оскільки різниця за даною ознакою не залежить від позиції голосного звуку по відношенню до наголошеного складу і зберігається при будь-якому темпі мовлення [3: 40]. Щоб відкоригувати вимову іноземними студентами голосних звуків російської мови, викладачу-русисту необхідно співвідносити голосні російської мови з основними звукотипами, характерними для системи вокалізму мови, носієм якої є іноземний студент [2: 34].

Аналіз методичної літератури [1; 2; 4] дозволяє рекомендувати викладачам дотримуватися наступного порядку виконання студентами фонетичних вправ:

1. Прослухати текст вправи (звуки, комбінації звуків, слова, фрази, скоромовки, віршовані рядки).
2. Повторювати текст за диктором.
3. Одночасно з диктором вимовляти слова, фрази, віршовані рядки тощо.
4. Самостійно прочитати текст вправи.
5. Читати текст вправи, записуючи свій голос на звуконосії.
6. Записаний текст прослухати, порівняти з текстом диктора. Якщо є помилки, повторити запис, домагаючись правильної вимови.
7. Питання, проблеми що виникають, обговорити з викладачем.

Так, відпрацьовуючи артикуляцію російського голосного заднього ряду верхнього підйому [u] (тут і далі використовується система фонетичних знаків, розроблених Міжнародною фонетичною асоціацією International Phonetic Association) в іншомовній аудиторії, слід урахувувати, що при вимові даного голосного звуку губи максимально витягнуті й округлені. При вимові відкритого голосного

заднього ряду [ʊ], що зустрічається, зокрема, в англійській, французькій та німецькій мовах і співвідноситься за артикуляційними ознаками з російським [u], лабіалізація менш виражена, на що необхідно звертати увагу студентів, рідною (або іншою) мовою яких протиставляється два голосних верхнього і верхньо-середнього підйому – [u] і [ʊ]. У нагоді стане, на наш погляд, виконання такої вправи (враховуючи початковий етап викладання російської мови, бажано щоб викладач коментував постановку звука англійською мовою):

The Russian letter y sounds much shorter than the oo in noodles or room. Puckering your lips will help you to pronounce the Russian y.

Now say:	ум...	oom	mind, intelligence
	кум	koom	godfather
	тум	toot	here
	тому	tuh-moo	to that (one)

Repeat all four together: ум, кум, тум, тому.

Російський голосний [ɑ] вимовляється з максимальним розкриттям рота, на відміну від співвідносних за артикуляційними ознаками голосних, що зустрічаються в інших мовах світу (зокрема, в англійській), а саме голосного переднього ряду [a], для артикуляції якого характерне менше розкриття рота, і голосного заднього ряду [ɑ], при вимові якого губи злегка витягнуті і округлені. Це необхідно враховувати при постановці вимови даного голосного звуку, зокрема, англомовним студентам (африканцям, індійцям тощо).

Також дуже поширеною помилкою є нерозрізнення на слух російських [i]/[i̯]. Наприклад, не розрізняється така пара слів, як «быть» і «бить». Помилка виявляється вже при спробі вимовити звуки [i]/[i̯] ізольовано. Буде доцільно на занятті виконати, наприклад, наступну вправу:

The letter ы is typically Russian. Nothing like it exists in English. To pronounce it, put a pencil between your teeth and push your tongue backwards. Now try to say:

its .., its .., its

Hear the sound rumbling in your throat? That is where it should be down deep in your throat.

Exaggerate and try it again: its...

Say: **sin...**

Now say: **сын...** *sihn* *son*

Say: **dīm ...**

Now say: **дым...** *dihm* *smoke*

Say: **bit...**

Now say: **быт...** *biht* *mode of life*

*Do you hear the difference? Now let us try some Russian words with the only really difficult sound in the Russian language – **ы**.*

Say: **мы...** *mih* *we*

сыр... *sihr* *cheese*

бык... *bihk* *bull*

Now say the three words together: **мы, сыр, бык...**

Say: **рыба...** *rih-buh* *fish*

тыква... *tihk-vuh* *pumpkin*

мышка... *mihsh-kuh* *mouse*

Now say the three words together: **рыба, тыква, мышка...**

При постановці вимови російського нелабіалізованого голосного середнього ряду середнього піднесення [ə (['ê]) (*дорого́й, молоко́...*) викладач може використати відповідний звук німецької або англійської мови (пор., наприклад, англійське *cupboard* [kʌbəd]), який збігається за своїми акустико-артикуляційними характеристиками з даним редукованим голосним звуком російської мови.

Необхідно зіставити акустико-артикуляційну базу звукосполучень [to]/[tœ] – [to] ([t] умовно позначає будь-який твердий приголосний, а [t'] – будь-який м'який приголосний) (*мёд – море*), оскільки дані поєднання можуть сприйматися, зокрема, франкомовними і німецькомовними студентами як акустично близькі. Звукосполучення [to]/[tœ] являє собою поєднання твердого приголосного з наступним лабіалізованим голосним переднього ряду (при вимові звуку [o]/[œ] органи мовлення повинні зайняти положення, характерне для вимови [e]/[э], але з округленими губами), тоді як звукосполучення [to] є поєднанням м'якого приголосного з наступним лабіалізованим голосним заднього ряду. У російській мові є лабіалізовані голосні тільки заднього ряду. При постановці вимови російського акомодованого голосного [o] студентам, у рідній (чи іншій) мові яких наявні лабіалізовані голосні переднього ряду [ø], [œ], останні не можуть бути використані як звуки-помічники.

Це особливо актуально для арабських (країни Магрибу) і африканських студентів-франкофонів, тому що труднощі, які виникають під час їхнього навчання російського вокалізму, обумовлені особливостями співвідношення системи голосних і приголосних у двох мовах. Російська мова визначається як мова переважно консонантного типу, французька ж навпаки відноситься до мов вокалічного типу, де більше 30% фонем голосні. Інтерферуючий вплив при вивченні російської мови надають такі особливості французької, як зосередженість артикуляції в передній зоні, поширеність лабіалізації і назалізації, а також більш напружена й енергійна артикуляція. Це визначає як можливості позитивного переносу, так і негативну інтерференцію, що провокують виникнення стійкого акценту. Наприклад, російські приголосні [ш] і [ж] є більш твердими, ніж французькі [ʃ] і [ʒ], що пояснює включення цих звуків у корегувальні вправи.

Звукосполучення [ty]/[tY] – [tu] аналогічні звукосполученням [to]/[tœ] – [t] можуть сприйматися франкомовними і німецькомовними студентами як акустично близькі (*ключ*, *сюда*). Разом із тим звукосполучення [ty]/[tY] включає твердий приголосний і лабіалізований голосний переднього ряду (при артикуляції [y]/[Y] положення органів мовлення відповідає положенню, яке артикуляційні органи займають при вимові голосного [i]/[i], однак положення губ відрізняється – вони повинні бути округлені), а звукосполучення [tu] – м'який приголосний та лабіалізований голосний заднього ряду. При постановці вимови російського акомодованого голосного [u], наприклад, франкомовним студентам лабіалізовані голосні переднього ряду [y] та [Y] не можуть бути використані як звуки-помічники.

Тривалість і гучність звучання російського голосного змінюється залежно від ступеня його віддаленості від наголошеного складу. Це становить певні труднощі, наприклад, для іспаномовних студентів, у мові яких наголошені й ненаголошені голосні характеризуються однаковою якістю, і, також, на відміну від англійської, в іспанській немає редукції голосних. Довгі голосні також не слід змішувати з подвійними голосними, які являють собою сполучення двох голосних однакової якості на стику морфем. Наприклад, російське «фаміліи», де «фаміли» є коренем, а «и» – флексією.

Іноземні студенти також повинні відрізнити поєднання двох/трьох голосних у складі російського фонетичного слова (*наука, по-арабски, по-англійски...*) від поліфтонгів, що зустрічаються в мовах, носіями яких вони є, наприклад, *tower* (англ. трифтонг [aʊə]). Дифтонги і трифтонги вимовляються на одному видихувальному поштовху й утворюють один склад (у складі дифтонга або трифтонга тільки один із голосних є складоутворювальним). У російській мові два (або три) сусідні голосні звуки розпадаються на два (або три) самостійні склади, що необхідно знати іншомовним студентам при оволодінні технікою читання російських текстів.

Висновки. Проведений аналіз системи вокалізму російської мови у співставленні з голосними англійської, французької та німецької мов виявив спільні та розпізнавальні ознаки цих звуків. Вони можуть бути як помічниками у постановці правильної російської вимови, так і, навпаки, викликати негативну інтерференцію, що заважатиме формуванню стійких артикуляційних навичок. Для вирішення цієї методичної проблеми доцільно використовувати фонетичні вправи, зразки яких було наведено вище.

У подальшому автори планують розширити межі свого дослідження та співставити систему російського консонантизму з аналогічною системою деяких мов, якими володіють іноземні студенти, що, безумовно, стане у нагоді викладачеві РМІ під час формування у студентів правильної артикуляції звуків російської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битехтина Н.Б. Русский язык как иностранный: фонетика / Н.Б. Битехтина, В.Н. Климова. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 128 с.
2. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В.Н. Вагнер. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
3. Евстифеева М.В. Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения / М.В. Евстифеева. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 168 с.
4. Калита И.В. Практическая фонетика современного русского языка с основами теории / И.В. Калита. – Ustí nad Labem : PF UJEP, 2011. – 132с.
5. Любимова Н.А. Сопоставительное изучение фонетики русского языка: лингвистический и методический аспекты / Н.А. Любимова // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 2. – С. 14–19.

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33-027.22

<http://orcid.org/0000-0002-0489-625X>

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Варава С.В. (Харків)

У статті розглядаються особливості створення та використання системи вправ та завдань із наукового стилю мовлення з метою формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності, надається методологічне обґрунтування організації системи вправ. Теоретичні положення, а саме – принципи організації системи вправ та послідовність презентації завдань, демонструються на прикладі навчання наукового стилю мовлення іноземних студентів, які отримують освіту за напрямком «образотворче мистецтво та дизайн».

Ключові слова: іноземні студенти, початковий етап навчання, професійно орієнтована лінгвістична компетентність, система вправ та завдань.

Варава С.В. Использование системы упражнений для формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности у иностранных студентов на начальном этапе обучения. В статье рассматриваются особенности создания и использования системы упражнений по научному стилю речи с целью формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности, приводится методологическое обоснование организации системы упражнений. Принципы организации и последовательность презентации заданий рассматриваются на примере обучения иностранных студентов подготовительных факультетов вузов Украины, получающих образование по творческим специальностям (изобразительное искусство и дизайн).

Ключевые слова: иностранные студенты, начальный этап обучения, профессионально-ориентированная лингвистическая компетентность, система упражнений и заданий.

Varava S. V. Usage of the system of exercises for forming foreign students' professionally-oriented linguistic competence at the initial stage of training. The features of creation and usage of the system of exercises in order to create a professionally-oriented linguistic competence are examined in the article.

While presenting the grammatical material, it is important to remember that the understanding of the linguistic units and grammatical system of the language does not mean the achievement of training goals: sometimes foreigners can know grammar, but at the same time they are unable to make their own sentences and to take part in the communication process. Students should not only know grammar, but also succeed in using it while speaking in the process of composing their own statements. This essential task can be implemented through exercises aimed at developing skills determined in accordance with the program goals, communicative and training conditions.

Thus, the main form of students' activity organization is an exercise. Each exercise pursues a certain educational purpose. The goals of exercises depend on the ultimate goal of training, but they are more particular and relate to the ultimate goals as specific to general. Each exercise contains the necessary amount of linguistic material; certain skills and attainments are supposed to be formed.

Closely-interrelated exercises form an exercise system. The system of exercises is the basis of a training process. It provides students' activities aimed at achieving specific educational goals in the formation of skills and abilities. All parts of this system should be interconnected and arranged in a sequence that ensures not only the gradual complication of operations, but also the increase of students' autonomy – from zero to full.

The article presents the methodological substantiation of the organization of the system of exercises. Theoretical principles are illustrated by the examples of using the system of exercises for training foreign students of preparatory departments specialized in visual arts and design.

Key words: competence, exercise system, foreign students, initial stage of training, professionally-oriented linguistic competence.

Вивчення мови (рідної або нерідної) передбачає становлення навичок та певних умінь. Володіння нормами мови, що вивчається, формується під час діяльності. Чільне місце в цій діяльності посідають вправи.

Розробка та створення системи вправ, що може використовуватись у тому числі й під час навчання російської мови як іноземної, є одною з основних проблем навчання нерідної мови. На сучасному етапі вчені та методисти дотримуються різних точок зору щодо типів,

послідовності презентації вправ і формування системи вправ у цілому. У практиці викладання російської мови як іноземної накопичено великий досвід зі створення вправ, розроблена значна кількість типів вправ, існують різні їх класифікації за різними підставами. Велику увагу розробці теорії вправ приділяли С.О. Хавроніна, І.В. Рахманов, Л.В. Скалкін, І.Л. Грузинська, М.С. Ільїн, Б.А. Лапідіус, Ю.І. Пассов та інші. Спробу аналізу наявних класифікацій зроблено в [7; 8; 11]. Отже, необхідність систематизованого методологічного обґрунтування організації системи вправ зумовлює **актуальність** цієї статті.

Метою статті є проаналізувати особливості створення та використання системи вправ та завдань із наукового стилю мовлення, що сприятиме формуванню професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності іноземних студентів, та продемонструвати теоретичні положення на прикладі навчання іноземців підготовчих факультетів ВНЗ України, які вивчають образотворче мистецтво та дизайн.

Об'єкт статті – методологічне обґрунтування організації системи вправ із метою формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності іноземних студентів. **Предметом статті** є принципи організації системи вправ та послідовність презентації завдань на прикладі навчання наукового стилю мовлення іноземних студентів, які отримують освіту за напрямком «образотворче мистецтво та дизайн».

Аналіз останніх досліджень. Під час презентації граматичного матеріалу важливо враховувати, що розуміння окремих граматичних одиниць і системи мови в цілому не означає досягнення мети навчання: іноземець може знати граматику, але не володіти мовою. Студенти повинні не тільки знати граматику, але й уміти використовувати її у мовленні, в процесі породження власного висловлювання. Це найважливіше завдання реалізується за допомогою вправ, спрямованих на розвиток умінь і навичок, що визначаються програмою відповідно до комунікативних цілей та умов навчання. Методика розглядає граматику та вправи щодо реалізації граматики в процесі мовлення як засіб навчання іншомовної діяльності, тобто формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних студентам у тій сфері спілкування, де вони будуть їх застосовувати [5: 8].

Таким чином, вправи є основною формою організації діяльності студентів. Кожна вправа передбачає певну навчальну мету. Цілі вправ

залежать від мети навчання, але вони більш конкретні та належать до кінцевих цілей як часткове до загального. Кожна вправа містить необхідний обсяг лінгвістичного матеріалу, що засвоюється, при цьому формуються певні навички та вміння.

До вправ, як і до будь-якого виду роботи, методисти (С.О. Хавроніна, І.В. Рахманов, Л.В. Скалкін, І.Л. Грузинська, М.С. Ільїн, Б.А. Лапідус, Ю.І. Пассов, Т.І. Капітонова, Л.В. Московкін та інші) висувають певні вимоги, серед яких виділяють: відповідність вправи завданням, цілям, змісту, умовам навчання; цілеспрямованість вправи; повторюваність мовного та мовленнєвого матеріалу; однотипність матеріалу; послідовність в організації виконання вправи: кожне наступне речення може бути складніше за попереднє, але не навпаки; відповідність змісту вправи до етапів формування навичок і вмінь.

Тісно пов'язані між собою вправи утворюють систему, яка є підґрунтям процесу навчання та передбачає діяльність студентів, спрямовану на досягнення конкретної навчальної мети під час формування навичок і вмінь. Частина цієї системи повинні бути взаємопов'язані й розташовані в послідовності, що забезпечує не тільки поступове ускладнення операцій, але й збільшення ступеню самостійності студента – від нульового до повного [2: 122].

Під час створення навчального посібника з наукового стилю мовлення з метою формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності іноземних студентів підготовчого факультету в російській мові ми спиралися на систему вправ, розроблену Ю.І. Пассовим, який вважає, що вправи є справжнім засобом навчання; їх виконання призводить до мети, а їхня відсутність є відсутністю цілеспрямованого навчання. На думку науковця, вправи є діяльнісними засобами, оскільки вони визначають діяльність студента як суб'єкта навчання.

Усі вправи Ю.І. Пассов поділяє на три групи: мовні, умовно-мовленнєві і мовленнєві. Останнім часом він критикує мовні вправи як непридатні для формування навичок говоріння, мотивуючи тим, що вони позбавлені ситуативної співвіднесеності, оскільки студент виконує не мовленнєве, а формальне завдання. При цьому науковець зазначає, що мовні вправи здатні допомогти усвідомленню форми [5: 316]. Однак, оскільки під час формування професійно орієнтованої

лінгвістичної компетентності на підготовчому факультеті велику увагу треба приділяти формуванню граматичних знань (знанням лексико-граматичних і синтаксичних структур наукового стилю мовлення), ми вважаємо за необхідне використання мовних вправ у навчальному процесі. Такі вправи можна виконувати як в усній формі (невелику їх частину – на рівні первинного знайомства зі структурою, що вивчається), так і в письмовій формі (більшу частину – самостійно, вдома).

Виклад основного матеріалу. Продемонструємо використання системи вправ у процесі формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності для оволодіння російською мовою в іноземних студентів на прикладі системи вправ, яку розроблено з метою навчання іноземців, що спеціалізуються за творчими напрямками підготовки [1].

Після презентації нової лексико-граматичної структури, що вивчається, – наприклад, *что / кто – это что / кто* – студентам пропонується виконати низку мовних вправ із метою підготовки до включення лінгвістичного матеріалу в мовленнєву діяльність. До мовних вправ належать імітативні, диференційні, підстановчі та інші. Основні прийоми роботи на цьому етапі – спостереження, аналіз, порівняння, пояснення викладача, що має характер короткого й точного коментаря або правила-інструкції. Мовні вправи не ставлять на меті досягти реального мовленнєвого спілкування. На цьому етапі використовуються імітативні вправи, мета яких – створити в пам'яті студентів звуковий, а потім і візуальний образ нового граматичного явища. Ці вправи не можна співвідносити з механічною роботою, оскільки вони відіграють важливу роль у формуванні навичок. Наведемо декілька прикладів імітативних вправ.

Упражнение 1. Дайте полный утвердительный ответ на общий вопрос.

- 1. Архитектура – это искусство строительства зданий?*
- 2. Скульптор – это человек, который создает скульптуры?*

Упражнение 2. Дайте полный ответ на альтернативный вопрос.

- 1. Композиционный центр рисунка – это изображение главного или второстепенного персонажа?*

2. *Оригинал – это подлинное произведение искусства или его копия?*

Аналогічно засвоюється лексико-граматична структура, що вживається для позначення кваліфікації особи, предмета або поняття, *что / кто называется как, чем / кем*. Вона є синонімічною до вивченої раніше структури *что / кто – это что / кто* і частіше вживається з використанням зворотного порядку слів: *как, чем / кем, называется что / кто*. При цьому на вживанні прямого та зворотного порядку слів наголошується в коментарі, також це явище демонструється на мовних зразках:

Живопись – это искусство рисования красками. = Живописью называется искусство рисования красками. = Искусство рисования красками называется живописью.

Раніше студенти вже вивчали конструкцію *что / кто является чем / кем*, що є синонімічною до конструкції *что / кто – это что / кто*. На новому етапі в граматичному коментарі акцентується увага на відмінностях у значеннях і вживанні дієслів *быть, являются, называются*.

На наступному етапі студентам пропонується виконати диференційні вправи, що спрямовані на формування вміння розрізняти мовні одиниці та правильно їх уживати. У таких вправах зазвичай пропонується вірно визначити досліджувану одиницю: утворити її, знайти в реченні або вибрати з двох, протиставлених за будь-якою ознакою.

Упражнение 3. Прочитайте предложения. Выберите необходимый вариант ответа из данных в скобках.

1. *Живописец – это ... (человек – человеком), который пишет картины.*
2. *... (Творчество – творчеством) – это процесс создания новых произведений искусства.*

Упражнение 4. Прочитайте предложения. Выберите необходимый вариант ответа из данных в скобках.

1. *... (Репродукция – репродукцией) называется копия картины.*
2. *... (Смешение – смешением) в живописи называется соединение красок.*

Більш складний етап – виконання підстановчих вправ, наприклад: використати відсутні слова, що надані у дужках, у необхідній формі;

замінити певні слова синонімами, антонімами тощо.

Упражнение 5. Прочитайте предложения. Слова, данные в скобках, поставьте в необходимой форме.

1. Искусство строительства зданий называется ... (архитектура).
2. ... (Картина) называется произведение живописи.

Потім пропонуються трансформаційні вправи, що передбачають заміну однієї одиниці іншою, синонімічною, близькою за значенням і функціонально еквівалентною.

*Упражнение 6. Предложения с конструкцией **что – это что** замените синонимичными предложениями с конструкцией **что называется как / чем**.*

1. Композиционный центр рисунка – это изображение главного персонажа.
2. Оригинал – это подлинное произведение искусства.

Аналогічну вправу студенти виконують, роблячи зворотну трансформацію.

*Упражнение 7. Предложения с конструкцией **что называется как, чем** замените синонимичными предложениями с конструкцией **что – это что**.*

1. Подлинное произведение искусства называется оригиналом.
2. Изображение человека называется портретом.

Після виконання прямої та зворотної трансформацій студентам пропонується виконати більш складну вправу – трансформацію змішаного типу.

*Упражнение 8. Предложения с конструкцией **что – это что** замените синонимичными предложениями с конструкцией **что называется как, чем и наоборот**.*

1. Искусство строительства зданий называется архитектурой.
2. Тональный контраст – это изображение светлого предмета на темном фоне.

Імітативні, диференційні і підстановчі вправи зазвичай послідовно вводяться на початковому етапі вивчення конструкції, оскільки вони передбачають виконання однотипних дій; трансформаційні вправи складають певні труднощі та пропонуються студентам, коли модель, що вивчається, вже достатньо добре засвоєна.

На наступному етапі надається новий граматичний матеріал, завдання ускладнюються, коли вводиться третій варіант уживання

конструкцій для вираження кваліфікації особи, предмета або поняття: *кого / что называют как – кем / чем*. І знов увага акцентується на можливості вживання подібних висловлювань із використанням прямого та зворотного порядку слів. Послідовно, як і раніше, виконуються вправи імітативного, диференційного та підстановчого характеру. Тільки на кінцевому етапі вивчення даних синонімічних конструкцій пропонується найбільш складний вид роботи – вправи, в яких використовуються всі вивчені на цей час синонімічні конструкції (*что / кто – это что / кто, что / кто называется как, чем / кем, что / кто называют как, чем / кем*).

Упражнение 9. Замените предложения синонимичными. Используйте известные вам синонимичные конструкции.

- 1. Живопись – это искусство рисования красками, а также сами картины.*
- 2. Витражом называется картина из кусочков цветного или прозрачного стекла.*
- 3. Искусством называют творческую художественную деятельность человека.*

Коли студенти оволоділи структурами, що вивчаються на достатньому рівні, їм пропонуються умовно-мовленнєві вправи (в іншій термінології – мовленнєві, умовно-комунікативні) – завдання більш складного типу, що допомагають здійснювати комунікацію та використовувати в процесі спілкування створені самостійно висловлювання.

Наприклад, спочатку рекомендується побудувати власне висловлювання з наявного набору слів, потім – закінчити речення, далі – відповісти на запитання та інше.

Упражнение 10. Составьте предложения, используя изученные синонимичные конструкции.

- 1. Творчество / создание новых произведений искусства.*
- 2. Репродукция / копия картины.*

Упражнение 11. Закончите предложения.

- 1. Мастерская художника – это*
- 2. Композиционным центром рисунка называется*
- 3. Картиной называют*

Упражнение 12. Ответьте на вопросы.

- 1. Что такое краска?*

2. *Что называют смешением в живописи?*

Висновки. Таким чином, ми продемонстрували фрагмент системи вправ із наукового стилю мовлення, що сприятиме формуванню професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності іноземних студентів. Мовні вправи спрямовані на засвоєння та відпрацювання студентами одного мовного явища або двох явищ із метою їхнього порівняння і розмежування; матеріалом для таких вправ слугують не пов'язані між собою за змістом, ізольовані однотипні одиниці – словоформи, словосполучення, речення. Усі мовні явища, для засвоєння яких спочатку використовували мовні вправи, далі відпрацьовуються за допомогою умовно-мовленневих вправ. Виконання умовно-мовленневих (умовно-комунікативних, передмовленневих) вправ сприяє засвоєнню вивченого мовного матеріалу.

Перспективи подальших досліджень. Наступним етапом має стати методичне обґрунтування та розробка системи мовленневих (комунікативних) вправ, оскільки вони привчають студентів користуватися вивченим мовним матеріалом спонтанно, без концентрації уваги на його формі та правилах уживання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варава С.В. Русский язык. Научный стиль : учеб. пособие для студентов-иностранцев подготов. ф-тов вузов (гуманитар. профиль, спец. «Изобраз. искусство и дизайн») / С.В. Варава. – Х. : ЭкоПерспектива, 2006. – 412 с.
2. Вохмина Л.Л. К вопросу о системе упражнений для обучения устной речи при коммуникативном процессе / Л.Л. Вохмина // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного : Язык – речь – специальность. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – С. 56–62.
3. Капитонова Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.
4. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе / В.И. Остапенко. – М. : Рус. яз., 1978. – 136 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преп. рус. языка как иностр. / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М. : Рус. язык. Курсы, 2010. – 568 с.
6. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / И.В. Рахманов – М. : Высш. школа, 1980. – 118 с.

7. Румянцева Т.В. Типы упражнений при обучении иностранцев определению родовой принадлежности русских существительных в курсе «Язык специальности» / Т.В. Румянцева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 185–187.
8. Усачева О.В. Система упражнений как особый вид формирования компетентности учителя иностранных языков / О.В. Усачева // Вопросы науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского. – 2009. – № 11 (25). – С. 85–89.
9. Хавронина С.А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» : учеб. пособие / С.А. Хавронина, Т.М. Бальхина. – М. : РУДН, 2008. – 324 с.
10. Хавронина С.А. О преподавании грамматики на начальном этапе / С.А. Хавронина // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящен. 50-летию ф-та рус. языка и общеобраз. дисциплин (подготовительного) РУДН. – М. : РУДН, 2010. – С. 344–348.
11. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М. : Рус. язык. Курсы, 2012. – 522 с.
12. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном / А.Н. Щукин. – М. : Рус. язык. Курсы, 2012. – 784 с.

УДК 811.161.1'243:001.4:378.147.091.33

<http://orcid.org/0000-0003-1798-5152>

<http://orcid.org/0000-0002-7617-8038>

ВИВЧЕННЯ АНАЛІТИЧНИХ ТЕРМІНІВ У КУРСІ «ВСТУП ДО МОВОЗНАВСТВА» ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

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

Стаття присвячена аналізу аналітичних термінів у курсі «Вступ до мовознавства» для іноземних студентів-філологів початкового етапу навчання. Описано продуктивні структурні моделі термінологічних словосполучень. У результаті дослідження було встановлено, що цінність кожного з компонентів у формуванні семантичного значення багатокomпонентних

термінів є різною. Більша семантична цінність властива опорним компонентам аналітичних термінів, значно меншу цінність мають залежні компоненти термінів. Зроблено висновок, що аналітичні терміни мають більш високу семантичну ємність, пов'язану зі збільшенням їхньої довжини, що спричиняє ослаблення міжкомпонентної семантичної валентності. Використання аналітичних термінів у мовленні може свідчити на користь різноманіття реалізаційних форм. Подано рекомендації з методики викладання проаналізованих одиниць. Обґрунтовано необхідність створення окремих словників синтетичних і аналітичних лінгвістичних термінів до курсу «Вступ до мовознавства».

Ключові слова: аналітичний термін, іноземний студент-філолог, компонент, мовознавство, модель, терміносистема.

Вержанская О.Н., Лагута Т.Н. Изучение аналитических терминов в курсе «Введение в языкознание» для иностранных студентов-филологов. Стаття посвящена анализу аналитических терминов в курсе «Введение в языкознание» для иностранных студентов-филологов начального этапа обучения. Описаны продуктивные структурные модели терминологических словосочетаний. В результате исследования было установлено, что ценность каждого из компонентов в формировании семантического значения многокомпонентных терминов различна. Большей семантической ценностью обладают опорные компоненты аналитических терминов, значительно меньшую ценность несут зависимые компоненты терминов. Сделан вывод, что аналитические термины имеют более высокую семантическую ёмкость, связанную с увеличением их длины, что ведёт к ослаблению межкомпонентной семантической валентности. Использование аналитических терминов в речи может свидетельствовать в пользу многообразия реализационных форм. Даны рекомендации по методике преподавания проанализированных единиц. Обоснована необходимость создания отдельных словарей синтетических и аналитических лингвистических терминов к курсу «Введение в языкознание».

Ключевые слова: аналитический термин, иностранный студент-филолог, компонент, модель, терминсистема, языкознание.

Verzhanska O.M., Laguta T.M. The study of analytical terms in the course “Introduction to Linguistics” for foreign students-philologists. This article analyzes the analytic terms in the course “Introduction to Linguistics” for foreign students-philologists at the initial stage of training. Productive structural models of terminological expressions have been described. The study found that the value of each component in the formation of multicomponent semantic meaning of the terms are different. Most of them have a semantic value of the

reference components of multicomponent terms, considerably less value are dependent components of terms. We can conclude that analytical terms of multicomponent semantic have higher capacitance associated with the increase of their length, which leads to the weakening of the semantic intercomponent valence. The usage of multicomponent terms in our speech can testify the diversity of realizable forms. The recommendations on language teaching methods of the units under analysis have been given. The necessity of creating separate dictionaries of synthetic and analytic linguistic terms for the course "Introduction to Linguistics" has been substantiated. The analysis has shown that the linguistic terminology system is represented by synthetic (single-word) and analytic (phrase) terms. It can be concluded that terminological connections (mainly two-component or three-component) are actively functioning in the system of defining linguistic notions. The latter are an integral element of linguistic texts and perform a nominative function on the level with single-word terminolexemes. When studying professional vocabulary by the students-philologists, special attention should be paid to analytical phrases as modern development of various terminology systems indicates the tendency of increasing a number of analytical terms.

However, we are convinced that the terminological multicomponent phrases can be found in other sciences but it is impossible to consider a positive phenomenon in terminology as the constructions of four-components and even more are contrary to the principle of terms brevity. Phrase terms are also inconvenient in practical use that is why such connections should be avoided.

Key words: analytical term, component, foreign students-philologists, linguistics, model, terminological system.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підготовка іноземних студентів до навчання на різних факультетах ВНЗ передбачає не тільки загальномовну підготовку, але й засвоєння фахової лексики. У навчально-методичному посібнику «Введение в языкознание» (автори: Бурякова О.С., Валіт О.С., Лагута Т.М.) [2], призначеному для підготовки іноземних студентів до навчання на філологічному факультеті за фахом «Російська філологія», представлена основна лінгвістична термінологія за всіма розділами мовознавства. Поряд із унітермами, або однослівними термінами, що номінують різні мовні явища, процеси, характеристики, ознаки тощо, нарівні функціонують термінологічні словосполучення. Ці одиниці стали **об'єктом** нашого дослідження. **Мета** роботи – виокремити та описати лінгвістичні аналітичні терміни, що вивчаються в зазначеному курсі, визначити їхні продуктивні структурні моделі.

Сучасна наукова комунікація актуалізує глобальну мету відображення реальної наукової дійсності. Синтетичні терміни не завжди здатні називати складні процеси, явища, ознаки, тому в сучасній термінології переважають терміни-словосполучення, що не тільки номінують і диференціюють нові поняття, але й систематизують парадигматичні відношення між ними, відображаючи системні зв'язки одиниць конкретної терміносистеми. Емпіричні спостереження засвідчують той факт, що наявність у тексті термінів-слів помітно знижується, а роль багатоконпонентних термінів суттєво зростає. З огляду на це, з'ясування особливостей аналітичних термінів є **актуальним** і важливим для вивчення термінологічного складу російської мови, оскільки репрезентує на сучасному етапі його динаміку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням дослідження аналітичних термінів займалися Л.М. Осоліхіна (біологічна термінологія), О.П. Рябко (термінологія ботаніки), Г.Л. Дорош (термінологія молекулярної фізики), Н.В. Єгоршина (військова термінологія), І.Г. Кудрявцева (термінологія мережі Інтернет) та інші.

До аналітичних термінів належать одиниці, що виражають внутрішній цілісний зміст поняття за допомогою двох або більше слів-компонентів із роздільним написанням [8: 444]. За кількістю компонентів терміни-словосполуки поділяють на дво-, три-, чотири-, п'ятикомпонентні структурні типи. «Багатоконпонентні структурні типи» розуміємо як терміни, що складаються з п'яти й більше компонентів. У межах сучасної термінології складні терміни переважають. Підґрунтям цього, на думку В.П. Даниленка, є те, що складні терміни здатні з найбільшою повнотою відобразити необхідні характерні ознаки поняття, яке називають [5: 46]. Порівняно з однослівними термінами аналітичні терміни виявляють здатність до конкретизації значень завдяки залежним словам. Форма багатоконпонентної терміносполуки дозволяє більш точно відтворити зміст конкретного поняття будь-якої науки, передати більшу кількість диференційованих ознак поняття, сприяє його семантичній точності.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчує проведений аналіз, у мовознавчій термінології досить розповсюджені саме двокомпонентні (бінарні) словосполучення, побудовані на ґрунті підрядного зв'язку, зокрема таких його видів, як узгодження

(наприклад, *согласный звук, корневая морфема, грамматическое значение, буквенные знаки* тощо) та керування (*состав слова, категория вида, значение рода, члены предложения*). Аналітичні терміни виконують номінативну функцію нарівні з однослівними термінолексемами. Такі словосполучення, подібно до однослівних термінів, функціонують у науковому мовленні в готовому вигляді, їх не утворюють по-новому щоразу, оскільки вони зберігаються готовими в запасі термінів цієї галузі [7: 51]. Кількокомпонентні терміни мають властивості як терміна (відсутність експресії, тенденція до моносемії усередині їхнього термінологічного поля, стилістична нейтральність, наявність чіткої дефініції), так і словосполуки [1: 121].

Аналітичний термін подібний до вільного словосполучення, проте вільне словосполучення виконує номінативну функцію, а термін-словосполучення – номінативно-дефінітивну, оскільки позначає певне, чітко закріплене за ним поняття. С.М. Локайчук зазначає, що словосполучення, щоб стати терміном, має набути певної стійкості, що залежить від низки чинників, зокрема це «більш або менш стабільний порядок компонентів словосполучення; обмеження зміни його частин; багаторазова повторюваність; наявність таких поєднань у словниках і довідниках» [6: 72].

Ми виділили структурні моделі термінів. Найпродуктивнішою структурною моделлю серед аналітичних термінів мовознавства є двокомпонентні терміни, що найчастіше розмежовують видові й родові поняття, тобто до терміна, який є родовим поняттям, додається означення, що становить видове поняття й конкретизує родове. Лише в сукупності ці дві лексеми позначають єдине ціле. Двокомпонентні терміни представлені такими моделями:

1) за моделлю «прикметник + іменник» (Adj + N) утворена переважна більшість термінів, наприклад: *активная лексика, женский род, подвижное ударение, славянские языки, служебная морфема, придаточное предложение, словообразовательный формант* і под. Як варіант до цієї моделі можна приєднати й термінологічні словосполучення з першим компонентом – дієприкметником: *обобщённое значение, заимствованное слово, изменяемое слово, связующая сема* тощо;

2) за моделлю «іменник + іменник» (N + N) утворюється також багато термінів, наприклад: *раздел языкознания, часть*

речи, высота тона, формы слова, происхождение лексики, сфера употребления, способ словообразования, тип слога та інші. Як бачимо, залежний іменник має форму родового відмінка без прийменника.

Найчастіше виявлені аналітичні моделі мають безприйменникову конструкцію, проте трапляються й такі, що можуть містити прийменники, сполучники (*субъект и предикат*), утворюючи додаткові варіанти моделей. Такі випадки спостерігаються в різних за структурою та кількістю компонентів моделях. Функціонують також моделі, де компонентами терміна є складне слово або термін, написаний разом або через дефіс (*реплика-вопрос, реплика-ответ, префиксально-суффиксальный способ, морфолого-синтаксический способ, лексико-семантический способ, семито-хамитские языки, словообразовательный формант, сложносочинённое предложение, восточнославянские языки, губно-зубные звуки*). Отже, практично кожна структурна модель аналітичних термінів має варіанти, що визначаються наявністю прийменника, простих і складних слів, що є компонентами термінів.

Аналіз двокомпонентних термінів дав можливість виділити 3 основні структурні моделі таких термінів. Бінарні аналітичні терміни мовознавства за значенням компонентів можна розподілити на: 1) терміни-сполуки, що складаються з двох компонентів термінологічного характеру (*фонетическая транскрипция, корневая морфема, ударный слог, фразовое ударение*); 2) складені терміни, компонентами яких є загальноновживані слова, що термінологізувалися (*прошедшее время, медленный темп речи, словарный запас*); 3) складені терміни, один із компонентів яких є терміним, а інший – загальноновживаним: *предикативные отношения, стилистические различия, интонационный центр, индоевропейская семья* тощо. Наведені приклади свідчать про те, що процес переходу загальноновживаних слів до термінологічної системи триває безперервно. Часто слова загального вжитку разом із означенням уже відомих предметів, явищ, процесів розширюють свою семантику і стають знаками нових уявлень і понять.

У моделях двокомпонентних сполук більшість атрибутів представлено відносними прикметниками, що переважно є простими за структурою. Рідше зустрічаються складні прикметники:

буквенно-звуковое письмо, неопределённо-личные предложения, старославянский язык, юго-восточный диалект, морфолого-синтаксический способ, сравнительно-исторический метод, смычно-фрикативные согласные, словообразовательное значение, двусоставные предложения та інші.

Багатокомпонентні, зокрема трикомпонентні чи чотирикомпонентні, за структурою словосполучення серед досліджуваних одиниць трапляються рідше: *словарный запас языка, твёрдый согласный звук, главные члены предложения, понижение тона голоса, слоговой гласный звук, классификация звуков речи, интонационный центр предложения, оформленное и законченное соединение слов та інші.*

Під час вивчення аналітичних термінів на заняттях зі «Вступу до мовознавства» слід звернути увагу студентів на структуру запропонованих термінологічних сполук, визначити їхні структурні моделі. Необхідно пояснити, що подібні найменування переважно мають структуру іменних словосполучень атрибутивного характеру. Це або сполуки прикметників (чи дієприкметників – *сокращённое слово, производящая основа, фиксированное ударение*) з іменниками (узгоджені означення), або сполуки іменників з іменниками (прийменникові чи безприйменникові неузгоджені означення). Можна запропонувати студентам виконати завдання, до складу яких уведені терміни-сполуки, що студенти мають засвоїти: *1. Прочитайте словосочетания. Следите за ударением. Переведите словосочетания. 2. Согласуйте прилагательные с существительными. Напишите полученные словосочетания. 3. Прочитайте словосочетания. Поставьте вопросы к прилагательным. 4. Прочитайте предложения. Поставьте вопросы к выделенным словам. 5. Напишите предложения. Слова, данные в скобках, поставьте в необходимом падеже. 6. Прочитайте текст. Выпишите из текста терминологические словосочетания.*

Висновки. Терміносистема лінгвістичної науки відповідно до її структури представлена синтетичними (однослівними) та аналітичними (кількаслівними) термінами. Ми дійшли висновку, що в системі позначення лінгвістичних понять термінологічні сполуки (переважно двокомпонентні чи трикомпонентні) активно

функціонують, є невід'ємним елементом мовознавчих текстів і виконують номінативну функцію нарівні з однослівними термінолексемами. Отже, на нашу думку, під час вивчення фахової лексики студентами-філологами окрему увагу слід приділити аналітичним сполукам, оскільки сучасний розвиток різних терміносистем засвідчує тенденцію до збільшення кількості аналітичних термінів. Проте, переконані, що занадто великі за кількістю компонентів термінологічні словосполучення, які трапляються в інших науках, не можна вважати нормальним, позитивним явищем у термінології, оскільки конструкція з чотирьох чи більшої кількості компонентів суперечить принципу стислості термінів, також є незручною у практичному вжитку, тому слід уникати таких сполук.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо в комплексному дослідженні багатокomпонентних мовознавчих термінів, їхньої природи; в уточненні статусу та ролі термінологічних словосполучень у формуванні лінгвістичної терміносистеми; у вивченні лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників, що впливають на довжину багатокomпонентних термінів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булик-Верхола С. Структурно-граматична характеристика музичних термінів української мови / С. Булик-Верхола // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». – Серія «Проблеми української термінології». – 2009. – № 648. – С. 121–124.
2. Бурякова Е.С. Введение в языкознание. Учебно-методическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык (начальный этап обучения) / Е.С. Бурякова, Е.С. Валит, Т.Н. Лагута. – Харьков : ФЛП Тарасенко В.П., 2015. – 100 с.
3. Володина М.Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии СМИ) / М.Н. Володина. – М. : МГУ, 2000. – 128 с.
4. Головин Б.Н. О некоторых проблемах изучения терминов / Б.Н. Головин // В.А. Татарин. История отечественного терминоведения: В 3 т. – Т. 2. – М. : Моск. Лицей, 1995. – С. 188–199.
5. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
6. Локайчук С.М. Терміни-словосполучення в сучасній українській археологічній науці / С.М. Локайчук // Науковий вісник Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки. – Філологічні науки. – Мовознавство. – № 1. – 2011. – С. 71–76.

7. Михайлишин Б.П. Усталеність як неодмінний показник складених термінів / Б.П. Михайлишин // Мовознавство. – 1999. – № 4–5. – С. 49–57.
8. Морозова Г.О. Формальна структура термінів акушерства та гінекології / Г.О. Морозова // Учёные записки Таврического нац. ун-та им. В.И. Вернадского. – Серия Филология. Социальные коммуникации. – Т. 24 (63). – 2011. – № 2. – Ч. 2. – С. 443–446.

УДК 378.147:81`243`271

<http://orcid.org/0000-0002-7174-0204>

THE WAYS OF FORMING FOREIGN STUDENTS' AWARENESS OF CROSS-CULTURAL DIFFERENCES FOR PROVIDING THEIR SUCCESSFUL TRAINING

Volkova A. (Kharkiv)

The article examines the foreign students' awareness of the disagreements between their native culture and that of the country whose language they are learning. In particular, attention is paid to the necessity to encourage foreign students to form their awareness of the existing cross-cultural differences that might hinder successful communication with residents of the host country. The focus is on the intercultural abilities and skills formation required for the students to become effective users of a foreign language, sensitive to other cultures. The relevance of the article is determined by the challenge for foreign students to be adapted to Ukraine's socio-cultural conditions, which is a primary requirement of the ongoing globalization.

In the frameworks of teaching and learning foreign languages, special attention is paid to overcoming the problems arising in the sphere of intercultural communication, when the concepts of a host culture are interpreted by foreign students into their language. The article is also concentrated on the development of intercultural skills of students, which contribute to their becoming independent and effective users of modern foreign languages, sensitive to other cultures. Without adequate intercultural communication no success in international relations can be achieved. Any human interaction has a variety of aspects, including both ethical and business communication.

Nowadays there is an increased demand for students to have socio-cultural knowledge and intercultural skills rather than only professional competence. Awareness of other nations' values, and norms of behavior is an obligatory component of socio-cultural competence. The language of communication is known

to vary considerably depending on the context wherein it is used. Learners are to realize that speech activity is merely a part of the broader social context, which determines the overall meaning of utterances; in real life one being faced with varied situations that require flexibility of both language and verbal behavior.

In terms of the main goals of learning and teaching languages it is appropriate to identify personal, public, occupational, and educational domains. Meanwhile there appear numerous actual situations with simultaneous overlapping of all these areas. It is the personal domain that individualizes actions in other spheres. Practice has proved that the communicative potential of students, to a large extent, is affected by such factors as individual identity, personal values and motivation. We believe that the development of a sensitive intercultural personality must be regarded as an important educational goal.

Key words: academic mobility, foreign students, foreign environment, cultural sensitivity, intercultural communication.

Волкова А.Г. Шляхи формування усвідомлення міжкультурних відмінностей в іноземних студентів для їх успішного навчання. У статті розглядається питання усвідомлення іноземними студентами розбіжностей між рідною культурою та культурою країни, мова якої вивчається. Увага приділяється усвідомленню існування міжкультурних розбіжностей, які заважають успішній комунікації. Аналізується розвиток міжкультурних умінь та навичок, необхідних для становлення студентів як ефективних користувачів іноземної мови, чуттєвих до іншої культури. Актуальність статті обумовлена необхідністю адаптації студентів-іноземців до умов соціокультурного оточення в Україні, чого потребують сучасні процеси глобалізації.

Ключові слова: академічна мобільність, іноземні студенти, інокультурне середовище, культурна чуттєвість, міжкультурна комунікація.

Волкова А.Г. Пути формирования осознания межкультурных различий у студентов-иностранцев для их успешного обучения. В статье рассматривается вопрос осознания иностранными студентами различий между родной культурой и культурой страны изучаемого языка. Внимание уделяется осознанию существующих межкультурных различий, препятствующих успешной коммуникации. Анализируется развитие межкультурных умений и навыков, необходимых для становления студентов как эффективных пользователей иностранного языка, чувствительных к другой культуре. Актуальность статьи обусловлена необходимостью адаптации студентов-иностранцев к условиям социокультурного окружения в Украине, чего требуют современные процессы глобализации.

Ключевые слова: академическая мобильность, иностранные студенты, инокulturная среда, культурная чувствительность, межкультурная коммуникация.

The theme relevance. Due to significant changes in modern educational space with academic mobility becoming a reality, successful intercultural communication is increasingly coming to the fore. The lack of adequate intercultural communication skills, including academic and business ethics, makes it impossible to imagine advanced multi-faceted aspects inherent to successful international relations. All this justifies the relevance of the given article.

The aim of the article consists in proving the importance of working out the ways to form the students' awareness of cross-cultural differences between their own and host cultures in order to improve their successful training.

Analysis of recent researches. A wide spread orientation towards academic mobility demands the formation of not only students' professional competence but also their capacity for effective intercultural communication. We are considering the possibility of forming such skills through the prism of understanding the mental characteristics of different cultures carriers. Even people having a good command of the same language can not always adequately understand each other.

Thus, in the context of foreign language teaching one should focus on how to form the students' awareness of the differences between their native culture and the culture whose language they are learning. The importance of this issue is confirmed by contemporary researchers [2; 3; 4]. They consider the problem of adaptation of foreign students who come to study in Ukraine, describing the basic obstacles that interfere with the process of effective cross-cultural communication. Recommendations are provided for training, with advice being given to the teachers who work with foreign students and with the methodical literature pointed out [2]. Some researchers examine the issue of forming the personality's ability to effective cross-cultural communication as the means to understand mental features of different cultures, which can guarantee an effective dialogue of cultures in the modern world [3]. Genesis of concepts «intercultural communication» and «the world language picture» is investigated in scientific-pedagogical literature in examining the world language picture as a means of intercultural communication [4].

When foreign students come to Ukraine with the aim of obtaining education, they need to adapt to the specificities of our socio-cultural and educational environment. Also, a priority for these students is to acquire

knowledge about the values, behavior and other components of socio-cultural competence. It is known that in the course of communication, language varies considerably depending on the context in which it is used. We are faced with numerous situations that require verbal behavior flexibility. Students should always be aware that speech activity is part of a broader social context, with this very context revealing a complete meaning of the language. It is common knowledge that language varies greatly according to the requirements of the context of its usage. As stated in the Common European Framework of Reference for Languages, each act of language use is set in the context of a particular situation within one of the domains in which social life is organized [7: 44]. Therefore, in learning and teaching languages it is desirable to identify personal, public, occupational, and educational spheres of action within social life organization. Therefore it is very much advisable for students to perform communicative tasks related to speech communication in different situations. The tasks may include providing personal information, as well as exchanging information about family, friends, household and other habits, participating in role-games, writing works for the conference, being involved in interviews with the aim of both obtaining and giving the information. The formed competences might be used as far as they are needed in a variety of contexts, depending on the conditions and requirements of different types of speech activity. The need and desire to communicate arise in a particular situation, with the form as well as the content of the communication acting as a response to that communicative situation [7: 45]. In real life, numerous communicative situations tend to cover more than one area simultaneously, when one sphere's elements penetrate into other spheres. No doubt, we should emphasize the significant role of a private sphere: being social agents, we above all recognize ourselves as individuals, which personalizes our involvement in other spheres of action.

Knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the «world of origin» and the «world of the target community» produce an intercultural awareness. It should be noted that intercultural awareness includes an awareness of regional and social diversity in both worlds. It is also enriched by awareness of a wider range of cultures than those carried by the learners. In addition to objective knowledge, intercultural awareness covers an awareness of how each community appears from the perspective of the other, often in the form of national stereotypes.

Intercultural literacy depends on the awareness and understanding of the similarities and distinctive differences between «the world of origin» and «the world of the target community» [7: 103]. According to the Common European Framework of Reference for Languages, intercultural skills lead to the development of cultural sensitivity, whereby contributing to «the capacity to fulfill the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture» and to deal effectively with overcoming cross-cultural misunderstandings and conflict situations [7: 105]. So, we should encourage the formation of the students' proper attitude to awareness of the relationship between their and host cultures.

We underline the crucial role of such a factor of students' intercultural competence as cultural sensitivity, i.e. knowledge that there are cultural differences and similarities among people, which can hardly ever be evaluated either positively or negatively. We believe that due to this very factor the ability to overcome stereotypes in intercultural relations can be formed.

As proved by practice, the students' communicative potential is influenced not only by their skills and knowledge, but to a large extent by such factors as individual identity, personal values and motivation. Students may have different levels of interest in new knowledge and openness to it. The development of so-called «intercultural identity», which includes both behavior and consciousness, is rightly regarded in many cases as an important educational goal [1; 5].

When studying at the University, foreign students can realize the existence of different social and cultural aspects of their new environment, such as traditions, values and cultural norms. We consider it essential to emphasize that students learn about intercultural differences and study intercultural communication both through direct communication and in the process of getting acquainted with literary works, mass media, etc. For example, because of respect to the teacher, it is not typical of Chinese students to ask questions in class even if there is something they do not understand. In this case it is necessary to explain the students that asking teachers in class is very much welcome as a part of an education process. Carefully selected educational texts concerning cultural values and codes of conduct, which are typical of a host culture contribute to the expansion of the life experience of learners, and as a result – to awareness of intercultural differences.

Learning about cultural diversity is also useful for a better knowledge of values, customs, morals and traditions of own culture. There is no doubt that «the more we learn about other cultures, the more we know about our own culture» [6: 10]. When in the classroom we discuss a text associated with national patterns of behavior, students may express their opinion on the problem under consideration, give examples of their own experience, discuss the issue related to universal ethics in society. By comparing behavior, traditions and other social and cultural aspects of their and host cultures, foreign students can make their own conclusions as to the differences in living within the scope of diverse fields of the native and new cultural environments. As a result, the audience can understand why people from the differing cultures behave in this or that way in particular circumstances. They also come to understand the existing differences in their value priorities better.

Having intercultural awareness contributes to obtaining intercultural skills. According to the Common European Framework of Reference for Languages Learning, these skills lead to the development of cultural sensitivity and the ability to adequately communicate with representatives of other cultures [7: 105].

Cross-cultural skills also include the ability to overcome a rigid stereotype behavior that exists despite the ongoing changes. It is worth mentioning here that by the term «stereotype» we understand both the language and behavior.

One of the problems that arise when dealing with representatives of other cultures is that it is not uncommon that some notions are translated from a foreign language through such lexical means which can hardly help to understand them. It can happen because of the lack of precise verbal equivalents to be used with the same meaning in any context.

As a matter of fact, to learn about the substantial differences in the use of the same term in different cultures is not only interesting, but useful. Culture can be compared to an iceberg: fundamental values, relationships, attitudes and ideas are predominately on the surface. Therefore, cultural differences might be ignored, for they are perceived as so-called «soft» invisible factors.

Conclusion. Contemporary students represent a new generation, whose life continues in terms of openness to the outside world. This fact gives grounds to argue that awareness of differences in norms, values, attitude

to what surrounds any person is completely necessary for adequate perception of modern life. Students are to be knowledgeable about the fact that disregard for awareness of intercultural differences has a negative impact on the success of any cross-cultural contacts.

Hence, the work in class with the aim of building students' awareness of intercultural differences can be a useful start in preparing students for their independent meetings with a new culture. It is known that a loss of social support might lead to depression, homesickness, alienation, and loneliness. If not addressed in time these may affect a student's ability to socialize and perform academically.

Direction of further research. Taking all above into consideration, we intend to work out a list of the underlying specificities of our culture to be practiced with students within a short period of time. We consider it to be one way of forming foreign students' awareness of differences between their and host cultures. It will help international students to get acquainted with the basic features of a new cultural environment as soon as possible, which is supposed to improve their self-confidence and satisfaction of the host country.

LITERATURE

1. Аксьонова В.І. Формування комунікативної особистості в умовах глобалізації суспільства / В.І. Аксьонова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : Вид-во ЗДА, 2012. – Вип. 49. – С. 63–77.
2. Білоус О.А. Адаптаційні проблеми іноземних студентів інженерного профілю [Електронний ресурс] / О.А. Білоус // Вісник психології і педагогіки : зб. наук. пр. – Вип. 7. – К. : Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, 2012. – Режим доступу : <http://www.psych.kiev.ua/>
3. Лабунець Ю.О. Міжкультурна комунікація як засіб розуміння ментальних особливостей різних культур / Ю.О. Лабунець // Вісник психології і педагогіки : зб. наук. пр. – Вип. 7. – К. : Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, 2012. – Режим доступу : <http://www.psych.kiev.ua/>
4. Никоненко Я.О. Мовна картина світу як засіб міжкультурної комунікації / Я.О. Никоненко // Вісник психології і педагогіки : зб. наук. пр. – Вип. 7. – К. : Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, 2012. – Режим доступу : <http://www.psych.kiev.ua/>

5. Токарева А.В. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в контексті формування фахівців–медіаторів культур / А.В. Токарева // Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – Дніпропетровськ, 2013. – Вип. № 2 (6). – С. 48–52.
6. Beamer L. International Communication in the Global Workplace / L. Beamer, I. Varner. – McGraw-Hill Irwin, 2001. – 360 с.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Strasbourg: Language Policy Unit, 2001. – 261 p.

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

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

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДИСКУРСНЫХ СТРАТЕГИЙ МАНИПУЛЯЦИИ

Давер М.В., докт. пед. наук (Кишинев, Молдова)

В обыденном сознании феномен манипуляции ассоциируется со сферами деятельности средств массовой информации, политики и бизнеса. Автор статьи представляет стратегии манипуляции как в психолингвистическом аспекте, так и с точки зрения коммуникативной лингвистики как частный случай применения коммуникативных дискурсных стратегий воздействия на собеседника. На основе анализа диалогов повседневного общения делается вывод о ряде структурных особенностей, лежащих в основе развития подобных стратегий. В статье подчеркивается условность разграничений между межличностным и манипулятивным общением с лингвистической точки зрения, что обуславливает возможность использования манипуляционных стратегий в лично-ориентированном обучении/изучении языков. В статье рассматриваются интерактивные стратегические ходы и вспомогательные шаги диалогического цикла, которые могут быть использованы при создании стратегических упражнений для обучения диалогическому общению на иностранном языке. Основное внимание уделяется проблеме лингводидактической значимости манипуляционных коммуникативных стратегий и их использования в системе упражнений для обучения иностранным языкам, и, в частности, при обучении иноязычному деловому общению.

Ключевые слова: межличностное и манипулятивное общение, обучение диалогической речи, система стратегических упражнений, стратегии воздействия.

Давер М.В. Психолінгвістичні основи лінгводидактичної адаптації дискурсних стратегій маніпуляції. У повсякденному житті феномен маніпуляції асоціюється зі сферами діяльності засобів масової інформації, політики, бізнесу. Автор статті представляє стратегії маніпуляції як у психолінгвістичному аспекті, так і з точки зору комунікативної лінгвістики як окремих випадок використання комунікативних дискурсних стратегій впливу на співрозмовника. На підставі аналізу діалогів повсякденного спілкування зроблено висновок про низку структурних особливостей, що лежать в основі розвитку таких стратегій. У статті підкреслюється умовність розмежування між міжособистісним і маніпулятивним спілкуванням із лінгвістичної точки зору, що обумовлює можливість використання маніпуляційних стратегій в особистісно-орієнтованому викладанні/вивченні мов. Розглянуто інтерактивні стратегічні ходи та допоміжні шляхи діалогічного циклу, що можуть бути використані під час створення стратегічних вправ для навчання діалогічного спілкування іноземною мовою. Головну увагу приділено проблемі лінгводидактичної значущості маніпуляційних комунікативних стратегій та їхнього використання в системі вправ для навчання іноземних мов, зокрема ділового спілкування.

Ключові слова: міжособистісне та маніпулятивне спілкування, навчання діалогічного мовлення, система стратегічних вправ, стратегії впливу.

Daver M. V. Psycholinguistic bases for linguo-didactic adaptation of manipulation discourse strategies. In the common consciousness the phenomenon of manipulation is closely associated with areas of media, politics and business. The author presents strategies of manipulation in psycholinguistic aspect and from the point of view of communicative linguistics as a special case of the use of interactive communicative discourse strategies that can influence the psychological state of interlocutor.

Some researchers consider manipulation as a universal strategy, however, in-depth analysis of manipulative strategies and tactics in dialogical speech proves that they belong to interactive communicative strategies actively used in interpersonal communication. The analysis of some dialogues of everyday communication led us to the conclusion that the manipulative character of structural features underlying the development of such strategies depends in the first place on the communicative intentions of the interlocutors, their personal characteristics and interpersonal relationships. Manipulative strategies are used

to clarify the preconditions for achieving the communicative goals of the leader of communication and of the reagent, to ascertain the true intentions of the interlocutor, to evade a direct answer, to replace the goals of the interlocutor, to intercept the initiative and to change the topic of conversation. The high degree of manipulation in interpersonal communication often receives negative ethical evaluation and in extreme form, can be considered by psychologists as a pathological phenomenon, but a good level of proficiency in manipulative communicative strategies is a component of a number of personal characteristics that play an important role in the social adaptation of the linguistic subject.

The article emphasizes the conventionality of the distinction between manipulative and interpersonal communication from a linguistic point of view, which provides the possibility of the use of manipulative strategies in student-centered teaching/learning languages. The author analyses the interactive subsidiary strategic moves and steps of dialogical cycle, which can be used to create strategic exercises for training dialogic communication in a foreign language. The research focuses on the problem of significance of the manipulative communicative strategies in language learning and their use in the system of exercises for teaching foreign languages, and in particular in teaching foreign language business communication.

Key words: interpersonal and manipulative communication, interactional strategies, teaching of dialogic speech, system of strategic exercises.

Психологическое воздействие на партнера в общении, используемое коммуникантом для достижения односторонней выгоды путем подталкивания собеседника к действиям, идущим вразрез с его собственными интересами, рассматривается в психологии как манипуляция [8]. **Актуальность** исследования определяется тем обстоятельством, что ряд компонентов понятия манипуляции требует дальнейшего уточнения и ответа на некоторые вопросы:

1. Являются ли используемые в повседневной и деловой коммуникации манипуляционные стратегии естественными и необходимыми для языкового субъекта и допустимыми в определенных ситуациях общения, или же они должны рассматриваться как однозначно негативные?
2. Какими критериями определяется уровень психологического воздействия, который можно считать отрицательным?
3. Каково структурное воплощение манипуляционного воздействия с точки зрения коммуникативной лингвистики и возможно ли его использование в лингводидактическом аспекте?

Анализ последних исследований. Некоторые из вопросов уже нашли частичное отражение в ряде исследований, как психологических, так и лингвистических [3; 4; 6; 8; 9; 11]. Исследования коммуникативных стратегий манипуляции в настоящее время актуальны как в лингвистике, лингводидактике, психологии, так и в сфере делового общения, политологии и психопатологии. Дело в том, что в ходе воздействия на психологические параметры собеседника задействуется целый ряд стратегий, характерных для повседневного межличностного, делового и общественно-политического общения. И.Г. Катенева предлагает рассматривать манипуляцию как макростратегию [8], наряду со макростратегиями достижения цели и отказа от ее достижения, однако характер манипуляционных приемов и тактик указывает на ее подчиненность макростратегии достижения. С нашей точки зрения, манипуляция принадлежит к универсальным социальным стратегиям, реализуемым с помощью коммуникативных стратегий воздействия на собеседника (целевую аудиторию), которые представляют собой *интерактивные манипуляционные стратегии дискурса*.

Семантическое поле концепта «стратегии общения» достаточно широко. На первый взгляд, термин «коммуникативные стратегии» в значении «средства компенсации лингвистического дефицита в процессе иноязычного общения», введенный в 1962 года Л. Селинкером [12], почти не связан с тем значением, которое вкладывают в это понятие современные лингвисты, педагоги, политологи и психологи. Однако углубленное исследование эволюции рассматриваемого термина и градации обозначаемых им явлений позволяет выявить структурную и семантическую взаимосвязь анализируемых понятий.

Стратегия представляет собой альтернативный, усложненный план достижения проблемной цели, в нашем случае, коммуникативной, поэтому, чем более высокого уровня сложности цель, тем более развернутые стратегии разрабатываются субъектом: от использования слова языка-посредника как стратегии компенсации [11; 12], до обыгрывания стереотипов мышления при применении политиком или журналистом стратегии дискредитации [8]. Наиболее отчетливо прослеживается взаимосвязь коммуникативных стратегий разного уровня при стратегическом анализе структур диалогического общения.

Первичные планы партнеров по диалогической речи изменяются вследствие того, что субъект обнаруживает в плане собеседника определенные препятствия, цели, достичь которых невозможно без перепланирования, что обуславливает выбор и применение соответствующих стратегий общения (поддержки, конфликта, уклонения, смены темы – в зависимости от намерений интерактанта). В исследованиях диалогического общения «на стыке» лингвистики, психологии и этики как межличностного, интересубъектного взаимодействия людей [1; 5; 7] отмечается, что для диалога характерны не прямые, усложненные пути достижения цели, как более эффективные и, что немаловажно, психологически более щадящие, позволяющие предотвратить или смягчить отрицательные реакции собеседника.

Все косвенные способы достижения коммуникативной цели в ходе диалогического общения рассматриваются нами как стратегические, поскольку они представляют собой манипуляции структурами дискурса, т.е. усложненные, альтернативные способы ее достижения. Манипуляционные стратегии диалога выступают как стратегии достижения прагматических целей участников общения путем воздействия на партнера через систему его релевантных психологических параметров. По определению Т.Н. Астафуровой, дискурсные стратегии – это особые программы деятельности, разрабатываемые субъектом при порождении речи для преодоления проблем в общении и достижения коммуникативной цели путем манипулирования различными структурами дискурса [2].

Коммуникативной лингвистикой в диалогическом общении выделяются три основных направления реализации коммуникативных стратегий: акциональное, модальное и интеракциональное. Акциональный аспект объединяет стратегии, связанные с инициацией и завершением общения, перехватом коммуникативного лидерства, сменой темы, навязыванием партнеру темы и собственной коммуникативной цели. Модальное направление воплощают стратегии, представляющие собой разного рода эмоциональные косвенные реакции, которые отражают разные степени конфликтности диалога. Интеракциональные стратегии – это собственно стратегии воздействия на собеседника, призванные изменить его психологические параметры таким образом, чтобы

способствовать достижению коммуникативной цели [11].

Изложение основного материала. В бытовом диалоге любой коммуникативный ход, не являющийся прямой реализацией основной коммуникативной интенции и усложняющий структуры диалогического цикла, является стратегическим, но далеко не всякий является манипуляционным. Рассмотрим элементарный цикл диалога повседневного межличностного общения:

Диалог 1

А. – Что ты делаешь сегодня вечером?

Б. – Пока не знаю. А что?

А. – Может быть, в кино ходим. В «Витязе» фильм идет хороший.

Б. – Договорились.

Центральным обменом цикла является реализация коммуникативного намерения лидера «Приглашение» и согласие реагента. При этом первая реплика партнера А представляет собой коммуникативный шаг, содержащий предцентровую стратегию выяснения предварительных условий возможности достижения прагматической цели, а первая реплика партнера Б содержит два стратегических шага: неопределенный ответ и стратегический запрос выяснения истинных намерений говорящего. Вторая реплика коммуникативного лидера содержит два коммуникативных шага: прямую реализацию коммуникативного намерения и вспомогательный стратегический шаг, т.н. «расширитель», содержащий дополнительную информацию, способствующую принятию собеседником положительного решения. Эти стратегические шаги реализуют стратегии воздействия, однако не могут трактоваться как манипуляция. Однако грань между личностным воздействием и манипуляцией довольно тонка и даже в повседневном общении определяется скрытыми намерениями собеседника, а лингвистически выражается не грамматическими структурами, а чаще всего лексико-семантическим наполнением стратегических шагов.

Психологические факторы, влияющие на структуры диалогического общения, связаны как с речевой ситуацией, так и с психологическими характеристиками коммуникантов. Это их цели, намерения, мотивации, психологическое состояние в момент общения. Так, в следующем

межличностном диалоге мы можем наблюдать, как стратегии воздействия при изменении коммуникативных намерений лидера превращаются в манипуляционные:

Диалог 2

А. – Что ты делаешь сегодня вечером?

Б. – Пока не знаю. А что?

А. – Не сможешь мне отчет закончить? На работе полный завал.

В данном случае стратегии коммуникативного лидера могут рассматриваться как манипуляционные, поскольку его цель – навязать собеседнику свою работу, то есть получить односторонний выигрыш. Однако такая трактовка не будет правомерна без анализа речевой ситуации и психологических параметров и отношений партнеров по общению. А, кроме того, поскольку коммуникативное намерение лидера в данном случае трактуется как «просьба», оно подразумевает возможность различных реакций собеседника, в том числе, и возможность дальнейшего применения партнерами вспомогательных стратегий манипуляции, таких как обоснователи, расширители и дизармеры.

Более явно манипуляция проявляется при перехвате инициативы (акциональная стратегия) с замещением цели собеседника собственной (манипуляция):

Диалог 3

А. – Что ты делаешь сегодня вечером?

Б. – А что? В ресторан меня хочешь пригласить?

В результате стратегии замещения цели с использованием встречного вопроса отрицательная реакция инициатора общения повышает уязвимость его позиции, а положительная ведет к достижению цели манипулятора.

Манипуляционные стратегии могут использоваться в различных вариантах уклонения от прямого ответа – как для выяснения истинных намерений инициатора, так и для получения имеющейся у него информации. С этой целью также используются различные стратегические приемы такие, как прямые встречные вопросы: «Почему ты спрашиваешь?», и косвенные манипулятивные реакции, используемые для смены темы: «А ты как думаешь?», «Ты же умный, подумай сам», «Догадайся с трех раз» и т.п.

Лингвистика в последние годы активно занимается описанием вербальной составляющей дискурсных стратегий, однако грамматический ярус в этом плане по-прежнему остается мало исследованным. Общеизвестным считается положение о том, что отдельные дискурсивные практики (в сфере политики, педагогики, юриспруденции и т.п.) все-таки не обладают собственной грамматикой, поэтому можно указать только наиболее частотные для них грамматические средства. Однако признание этого не снимает вопроса о грамматических способах эксплицирования дискурсных стратегий. Самое важное в лингводидактическом направлении исследований состоит в том, чтобы выявить грамматические формы, допускающие (в известных пределах) варьирование, которое способно передавать интенции говорящего, и использовать их в упражнениях при обучении как иноязычному общению, так и различным аспектам делового общения [2]. Тем не менее, анализируя дискурсные стратегии воздействия, мы можем выделить основные их разновидности и способы их реализации. Интеракционные стратегии диалогического цикла реализуются через стратегические коммуникативные ходы, входящие в: 1) пред-центр; 2) предответ; и 3) постцентр.

1. Стратегии предцентра используются для выяснения предпосылок для достижения коммуникативной цели. Они характерны для лидера общения и реализуются посредством общих, специальных и альтернативных вопросов.

2. Стратегии предответа предназначены для выяснения истинных целей и намерений собеседника. Они характерны для реагента и реализуются в виде встречных вопросов и непрямы́х реакций.

3. Стратегии постцентра предназначены для выяснения дополнительных условий для достижения цели общения. Это стратегии запроса дополнительной информации, которые реализуются с помощью специальных вопросов и вспомогательных стратегических коммуникативных шагов [11].

Роль манипуляционного стратегического компонента могут играть и вспомогательные стратегические шаги: обоснователи, расширители, дизармеры: а) обоснователи – это дополнительные аргументы для принятия решения: “Прежде чем вы спросите почему ... я хочу сказать, что ...” например: *Ты мне с отчетом не поможешь? На работе завал.*

б) расширители – шаги, которые антиципируют ожидаемое возражение: “Прежде чем вы спросите, что делать, я расскажу вам, как вы можете ...” например: *Я не знаю. Посмотрим, что будет дальше.*

в) дизармеры – шаги, выражающие извинение при антиципации ожидаемой неудачи, предупреждающие негативные реакции: – “прежде чем протестовать, знай, что я заранее извиняюсь за то, что я отказываюсь.” Например: – *Я тебе сочувствую, но у меня сейчас просто нет таких денег.* Эта стратегия может быть использована как косвенный отказ.

Лингвистический анализ коммуникативных стратегий диалогического общения показывает, что манипулятивное общение представляет собой применение дискурсных стратегий более высокого уровня сложности, структурно совпадающих с интерактивными стратегиями повседневного межличностного диалога. В лингводидактике они могут быть использованы для создания новых систем обучения и коммуникативных упражнений для усвоения структур диалога.

Так, например, чтобы составить оригинальный диалог стратегического характера, мы можем предложить учащимся следующие задания: расширить предложенный элементарный цикл с помощью стратегических шагов и структурных стратегических компонентов, запросить дополнительную информацию, навязать инициатору общения свою собственную цель, уклониться от прямого ответа (варианты могут быть предложены преподавателем и предварительно записаны на доске). При этом не разрешается повторять стратегии, которые уже были использованы другими студентами.

Подобные упражнения могут быть использованы для обучения и в нефилологическом вузе, где нет необходимости объяснять студентам стратегическую теорию. Задания в этом случае могут быть сформулированы менее сложным образом. Например: “Задайте все возможные вопросы, чтобы выяснить предпосылки для достижения коммуникативной цели в диалоге с деловым партнером, которому вы хотите предложить контракт”. При выполнении стратегических упражнений можно заранее задать коммуникативные интенции собеседников, чтобы смягчить отрицательный эффект использования манипуляции в сфере делового общения.

Выводы. Лингводидактическая значимость использования стратегий воздействия, с нашей точки зрения, безусловно, превалирует над возможными негативными психологическими последствиями, которые иногда, без учета уровня воздействия, неправомерно рассматриваются с точки зрения этики [1]. Учитывая распространенность стратегий воздействия в повседневной коммуникации, значительную долю человеческого общения можно рассматривать как манипулятивную. При этом, не принимая во внимание уровень и степень воздействия на собеседника и не имея четкой его градации, очень сложно судить о той грани, переход которой превращает манипуляцию в патологию. Высокий уровень владения манипуляционными коммуникативными стратегиями является компонентом целого ряда личностных характеристик, играющих важную роль в социальной адаптации языкового субъекта, таких, например, как харизма. Манипулятивное общение является характерным и необходимым для многих сфер человеческой деятельности: журналист, бизнесмен и политик не могут быть успешными, не применяя манипуляционных стратегий [5; 8; 10].

Направления последующих научных поисков. Лингвистические исследования дискурсных стратегий диалогической речи, их дальнейшее описание, систематизация и разработка в лингводидактическом аспекте необходимы не только для обучения иноязычному общению, но могут быть использованы для включения в курсы риторики, а также для психологической работы с людьми, страдающими от разного рода проблем в общении [7; 9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абдульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 303 с.
2. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Т.Н. Астафурова. – М. : МГЛУ, 1997. – 324 с.
3. Беляева И.В. Манипулятивные стратегии и тактики в коммуникации: грамматические средства [Электронный ресурс] / И.В. Беляева, Э.Г. Куликова // Проблемы коммуникации и художественного текста : Материалы Междунар. науч. конф. – М. : РУДН, 2009. – Режим доступа : <http://siberia-expert.com/publ/stati/vv/4-1-0-131>

4. Васильева И.И. Психологические особенности диалога [Электронный ресурс] / И.И.Васильева. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-dialoga>
5. Денисюк Е.В. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативно-прагматический аспект : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Е.В. Денисюк. – Екатеринбург, 2003. – 23 с.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – Изд. 5-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
8. Катенева И.Г. Механизмы и языковые средства манипуляции в текстах СМИ: на материале общественно-политических оппозиционных изданий : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / И.Г. Катенева. Новосибирск, 2010. – 24 с.
9. Чечельницкая Е.П. Стратегии манипулятивного общения у пациентов с искажением образа Я при пограничной личностной организации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Елена Павловна Чечельницкая. – Москва : МГУ имени М.В. Ломоноова, 1999. – 251 с.
10. Цуладзе А.М. Политические манипуляции, или Покорение толпы / А.М. Цуладзе. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 144 с.
11. Edmondson W. Spoken Discourse / W. Edmondson. – London and N.York : Longman, 1981. – 217 p.
12. Selinker L. Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics. – 1972. Vol. 10, N2. – P. 201–231.

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33:34

<http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СКЛАДНИКА ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

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

У статті розглянуто особливості та методичні засоби формування професійного складника вторинної мовної особистості іноземних студентів юридичних спеціальностей на заняттях з російської мови як іноземної, проаналізовано сучасні напрямки вивчення вторинної мовної особистості та професійної особистості як її складової, розглянуто її полілінгвальний характер у іноземних студентів, наведено приклади методичних завдань із формування такої особистості та аналіз навчальних посібників із мови навчання, що розроблені на кафедрі мовної підготовки, визначено шляхи подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: акмеологічна особистість, вторинна мовна особистість, лінгвоактивність професії, професійний складник вторинної мовної особистості.

Куплевацкая Л.А. Особенности формирования профессиональной составляющей вторичной языковой личности иностранных студентов юридических специальностей. В статье рассматриваются особенности и методические приёмы формирования профессиональной составляющей вторичной языковой личности иностранных студентов юридических специальностей на занятиях по русскому языку как иностранному, проанализированы современные направления изучения вторичной языковой личности и профессиональной личности как её составляющей, рассмотрен полилингвальный характер языковой личности иностранных студентов, приведены примеры методических заданий по формированию профессиональной составляющей личности на занятиях по русскому языку как иностранному, дан анализ учебных пособий по языку специальности, созданных на кафедре языковой подготовки, намечены пути дальнейшего научного поиска.

Ключевые слова: акмеологическая личность, вторичная языковая личность, лингвоактивность профессии, профессиональная составляющая вторичной языковой личности.

Kuplevatskaya L.A. Specifics of forming a secondary linguistic professional personality of foreign law students. The article deals with the specifics of forming a secondary linguistic professional personality of foreign law students during RFL classes at the department of language training of V.N. Karazin Kharkov National University. The author has analyzed current trends in studying a secondary linguistic personality and a secondary linguistic professional personality based upon a language learning environment. The analysis includes the polylingual nature of a secondary professional personality in foreign students and insufficiency of a mother-tongue linguistic personality development for forming a professional personality. The article contains examples of drills to form a secondary linguistic professional personality intended for classroom and self-study work that include texts of documentation the future specialists are to work on in the course of their professional activity, which reflects a current paradigm of teaching languages in the higher school. The article includes a list of textbooks on the specialty language created at the department. The body of these books comprises materials in the principal fields of study, such as theory of state and law, civil law, and criminal law that will be the subjects of the qualifying examinations during the third and the fourth – final – year of study. The author suggests that an incomplete secondary linguistic personality or only its individual features are formed in the course of learning Russian as a foreign language; and proposes the dynamics of further development of foreign law students' secondary language professional personality from socio-linguo-cultural self-identification to a formation of a competitive in-demand personality which is ready for successful socialization and adaptation to the labour market and is actively developing up to the acmeological personality.

Key words: acmeological personality, professional linguoactivity, professional content of secondary linguistic personality, secondary linguistic personality.

Зміна сучасної наукової парадигми викладання мов, суть якої полягає у переорієнтації уваги з вивчення мови як системи на дослідження мовних явищ у поєднанні з особистістю конкретного етносу та його культурою, ввела в обіг нові відповідні концепти досліджень. Перш за все, це запропонований Ю.М. Карауловим [12] концепт *мовної особистості* (далі – МО), який більшість дослідників вважає інтегративним, та концепт *вторинної мовної особистості* (далі – ВМО), що походить від нього й уживається щодо МО під час навчання

іноземних мов. Тлумачення цих концептів у сучасній дослідницькій літературі різняться, що відбиває науковий пошук сьогодення, а саме: виділення структури МО та її змісту.

У сучасних дослідженнях, присвячених проблемі вивчення мовної особистості, виділяється декілька основних напрямків [16: 31], серед яких вивчення вторинної мовної особистості (Н.Д. Гальскова [4], М.Г. Євдокимова [8], І.І. Халеева [23] та ін.) розглядається у рідчій дослідження МО як більш вузьке явище [13: 85]. Дискусія щодо виділення ВМО із загальної теорії МО завершилась твердженням про «приоритетність завдання формування ВМО в умовах вищого освітнього закладу» [16: 32].

Сучасна лінгводидактика, психолінгвістика та соціолінгвістика оперують концептами МО та ВМО досить активно, а в методиці навчання мов іноземних студентів вивчення формування, змісту та складників ВМО лише на початку [16]. Саме це зумовлює **актуальність** аналізу, запропонованого у даній статті.

Для нашого дослідження актуальним поняттям буде *професійна особистість як складник вторинної мовної особистості*.

Вивчення особливостей формування ВМО в деяких професійних сферах вже мало місце. Вчені наводять низку спеціальностей, в яких досліджувалась професійна складова ВМО: музиканти, перекладачі, лікарі, бізнесмени, економісти, філологи та фахівці немовного вишу (О. Дем'яненко [5], В.Ф. Дороз [6], М.Г. Євдокимова [7], О.Б. Петрова [19] та ін.).

Обрана нами за **об'єкт** дослідження професійна складова ВМО іноземних студентів *юридичних* спеціальностей не вивчалась, що дозволяє говорити про **наукову новизну** запропонованої роботи.

Мета даної статті – проаналізувати особливості формування професійного складника ВМО іноземних студентів-юристів. Для досягнення мети вирішимо такі завдання:

- розглянути проблему тлумачення ВМО у сучасній методиці викладання мов;
- охарактеризувати проблему тлумачення ВМО іноземних студентів;
- описати й проаналізувати практичний досвід кафедри мовної підготовки з формування професійного складника ВМО іноземних студентів на основі навчальних посібників з мови навчання для

студентів юридичних спеціальностей;

– визначити шляхи подальшого вдосконалення мовної підготовки іноземних студентів-правників.

Аналіз останніх досліджень. Одностайність у визначенні формування ВМО як головної мети навчання іноземних мов і результату іншомовної підготовки у вищій школі, як «одного з найважливіших понять міжкультурної комунікації» [3] не виключає наявності *розбіжностей* у баченні змісту ВМО.

Як «здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, реалізуючи тим самим прагматичні цілі мовлення» розуміє ВМО В.В. Красних (переклад наш – Л.К.) [14: 187]. А.В. Соломаха [20] та О.М. Осіянова [17] пов'язують ВМО із мовною картиною світу. О.М. Осіянова розглядає ВМО як «сукупність рис людини, яка засвоїла мовну картину світу носіїв мови, що вивчається, і «глобальної» (концептуальної) картини світу, що дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність» (переклад наш – Л.К.) [18: 191].

Е.Г. Азімов, А.М. Щукін і Ф.С. Бацевич називають ВМО «особу, залучену до культури народу, мова якої вивчається», що «може реалізувати себе в діалозі культур» (переклад наш – Л.К.) [1: 45; 3]. Н.Д. Гальскова розуміє ВМО як «сукупність здібностей до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, тобто на рівні розуміння всіх культурних, психологічних, історичних та інших особливостей носія мови» (переклад наш – Л.К.) [4: 65].

Переконливим є бачення структури ВМО В.В. Красних, для якої ВМО – «сукупність особистостей *мовної, мовленнєвої, комунікативної*» (переклад наш – Л.К.) [14: 187].

А.В. Соломаха відокремлює ВМО від вторинної комунікативної особистості: «розуміння мовних явищ іноземної мови на рівні вербальних прецедентів, концептів, дозволяє говорити не про вторинну комунікативну, а про вторинну мовну особистість» (переклад наш – Л.К.), що є, з точки зору науковця, першим рівнем ВМО [20].

Дослідження формування ВМО та ВМО *правників* здійснюються у кількох напрямках:

– формування вторинної *україномовної* особистості правника в умовах мовного середовища в полілінгвальному просторі України у зв'язку з посиленням ролі української мови як єдиної державної, що для правознавців має суттєве значення (В.Ф. Дороз; Л.І. Мацько),

та в умовах рідного мовного середовища російськомовної особистості юриста у зв'язку з лінгвоактивністю спеціальності (С.Н. Базаров);

– ВМО досліджується під час вивчення іноземних мов студентами-юристами у *позамовному середовищі* (С.Н. Базаров; О.В. Кравець та ін.);

– крім вищезгаданих, досліджується ВМО іноземних студентів-юристів при навчанні РМІ в *мовному середовищі*, яке для студента не є рідним (І.М. Суботіна). Проте таких досліджень небагато.

Активне дослідження навчання іноземної мови студентів юридичних спеціальностей зумовлено тим, що професійна компетентність правознавця потребує лінгвістичної складової, що передбачає такі вміння як: працювати з офіційними документами, володіти ораторськими здібностями, професійно ставити питання та аргументовано відповідати, впевнено оперувати фактами, доводити правомірність тверджень, вести перемовини, вміло підводити підсумки, запам'ятовувати великі обсяги текстового матеріалу офіційно-ділового стилю мовлення тощо. Деякі вчені наголошують на необхідності для правників володіти вміннями інтерпретувати текст та користуватись емоційними компонентами мовлення [2; 22]. Лінгвоактивність правників формується під час навчання й продовжує розвиватися протягом всієї професійної діяльності, визначаючи, разом із іншими якостями, професійний рівень фахівця. Про це свідчить перелік дисциплін, що вивчаються студентами юридичних спеціальностей у ВНЗ: судове мовлення, оформлення ділових паперів, лінгвокриміналістика, герменевтика, юрислінгвістика, культура мовлення юриста, ораторська майстерність тощо [2; 21].

На жаль, кількість таких дисциплін при підготовці іноземних фахівців в Україні значно скорочується, що зумовлено недостатнім рівнем сформованості мовних, мовленнєвих, комунікативних та соціокультурних фонових компетентностей, яких потребує вивчення юридичних дисциплін.

При наявності розбіжностей у визначенні складових ВМО студентів-правників, головною ознакою, безумовно, залишається наявність *мовної свідомості* та *мовної самосвідомості*. Саме формування таких якостей повинно знаходити методичні рішення в аудиторній та позааудиторній роботі викладача-русиста.

Викладення основного матеріалу. За Ю.І. Пассовим, усвідомлення себе як МО передбачає такі складники як: усвідомлення себе МО в цілому: на вербально-семантичному, лінгво-когнітивному та мотиваційному рівні; здатність користуватись мовою в текстовій діяльності – комунікації; спроможність до саморозвитку, до забезпечення креативної текстової діяльності [18].

ВМО іноземного студента формується під впливом першої, рідномовної особистості. Безсумнівно, рівень її розвитку зумовлює формування будь-якої наступної МО в новому мовному середовищі. Як правило, іноземні студенти-юристи (туркменські або азербайджанські) у своїй більшості білінгви, які володіють, крім рідної, ще кількома мовами: це турецька, англійська, іноді узбецька й арабська. Але рівень володіння цими мовами не відповідає потребам ВМО й, частіш за все, не піднімається вище розмовно-побутового стилю мовлення.

В.І. Карасік, аналізуючи типи МО з позицій етнокультурної лінгвістики «свій» – «чужий», виділяє низку типів МО, серед яких виділено «людину, яка говорить чужою мовою з навчальною метою, що не належить до характеристик природного середовища спілкування». З точки зору вченого, МО «проявляється лише в окремих жанрах, а особистісно-орієнтоване спілкування – засіб маскуванню особистості мовника. МО не може бути названий мовець, що спілкується повсякденною мовою і тільки представницьке спілкування акцентує особистість мовця». Формуванню ВМО, як стверджує науковець, «сприяє статусно-орієнтоване спілкування, під час якого мовець начебто «вдягає маску» (переклад наш – Л.К.) [11: 12–13].

Незважаючи на білінгвізм іноземних студентів-правознавців, російська мова – єдина, що здатна підняти розвиток особистості до реалізації професійних потреб, зумовлених статусом правознавця, оскільки виконує функцію мови навчання й первинного опанування професії. Перед викладачами-русистами стоїть складне завдання формування *іношомовної особистості* студентів, для яких професійна складова – найголовніше, спираючись на їхній особистісний досвід опанування мов, враховуючи, що професійна діяльність студентів відбуватиметься в лінгвокультурному соціумі рідної країни.

Стратегічними можна назвати завдання розвитку МО й формування ВМО на заняттях з РМІ. Вирішити такі завдання засобами методики викладання мов можна, використовуючи професійно й особистісно орієнтовані завдання, звертаючись до порівняння навчального матеріалу з РМІ та аналогічного матеріалу з рідної мови студента. Така особливість формування ВМО зумовлює постійну увагу до розвитку компетентностей самостійної роботи з переносу (трансферу) компетентностей, що сформовані на заняттях з РМІ, на рідну мову.

Відбір та тематичне розподілення навчального матеріалу з РМІ як мови навчання на юридичному факультеті зумовлені комунікативними завданнями студентів щодо участі в навчальному процесі: лекціях та практичних заняттях, семінарах, колоквиумах, поточному та фінішному контролі тощо.

Відбір дисциплін для вивчення наукового стилю мовлення підпорядковано завданню: найбільшу увагу приділяти профільним дисциплінам, із яких студенти будуть здавати атестаційні іспити на четвертому курсі. Це такі дисципліни як історія держави та права, цивільне право та кримінальне право. Згідно з вимогами курсу названих дисциплін та Програми з російської мови для іноземних студентів [22], на кафедрі мовної підготовки було створено три посібники з мови навчання [8; 9; 10]. Посібники відбивають тісний зв'язок із профільними дисциплінами: текстотеки укладено на основі лекцій провідних викладачів кафедр юридичного факультету, методичних указівок для студентів та сучасних видань з відповідних фахових дисциплін. У підручниках наводиться постійне співставлення інформативного матеріалу навчальних текстів із відповідними документами країни студента, використовуються завдання, що спонукають студентів звертатися до Конституції своєї країни, Цивільного та Кримінального Кодексів, до документів, з якими їм доведеться працювати в майбутньому. Така організація роботи з РМІ заохочує студентів до пізнавальної активності, сприяє формуванню мовної професійної самосвідомості. Презентація готової інформації перестає бути метою навчання, створюються умови для її активного самостійного професійного пошуку. Такий підхід до організації роботи зі студентами відбиває сучасну парадигму навчання мов.

На заохочення студентів звертатися до першоджерел розраховано впровадження тематики для самостійної підготовки доповідей з мови

навчання у 4-6 семестрах: «Сучасна законотворчість». Студентам було запропоновано підготувати доповіді про сучасні закони, що приймаються у країні студента, в Україні або у будь-якій країні світу. Більшість студентів-юристів обрали для доповідей сучасні закони своєї країни, декілька студентів обрали законотворчість України, зокрема аналіз процесу прийняття держбюджету. Законотворчість у інших країнах студентів не зацікавила, що свідчить, з одного боку, про прагматизм студентів, а з іншого – про обмеженість професійної зацікавленості майбутніх фахівців. Таке завдання сприяє формуванню ВМО правника й рідномовної особистості, оскільки тексти, з якими вони працюють під час підготовки доповідей, є перекладами з рідної мови, виданими в країні студентів. Презентуючи тему, нерідко в Power Point, майбутні правознавці «вдягають маску» представницького спілкування [9: 12–13], опановують комп'ютерні технології роботи з текстовим матеріалом.

Прикладом звернення до особистості студента можна назвати завдання з мови навчання до теми «Диспозиція та санкція». Студентам пропонується підібрати текстові ілюстрації до видів диспозицій і санкцій, використовуючи Кримінальний Кодекс своєї країни, або Кримінальний Кодекс України (пошукове читання з подальшим підготовленням монологом).

Такі завдання допомагають опанувати майбутню професію, сприяють розвиненню рідномовної та російськомовної професійної особистості.

Висновки. Запропоновані у даній статті спостереження щодо особливостей і засобів формування ВМО іноземних студентів-правників на заняттях з РМІ не вичерпують проблеми. Деякі дослідники стверджують, що під час навчання РМІ формується неповна модель ВМО, деякі говорять про можливість формувати «лише окремі риси ВМО фахівця», тобто такого, «який володів би професією і російською мовою як іноземною і міг би спілкуватися в міжкультурному, мультилінгвальному просторі, зокрема в професійному» [16: 32]. Методичні засоби «пробудження» мовної професійної свідомості та самосвідомості, запропоновані у даній статті, можуть застосовуватись і для навчання студентів інших спеціальностей.

Перспективою подальшого наукового пошуку може стати вивчення динаміки формування ВМО іноземних студентів-юристів

починаючи з комунікативної особистості як її першого рівня – до аксіологічної особистості, конкурентоспроможної, здатної до успішної соціалізації та адаптації на ринку праці, здатної до активного саморозвитку.

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. Базаров С.Н. Развитие коммуникативных умений юристов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 / С.Н. Базаров. – Челябинск : Урал. гос. акад. физ. культуры, 2002. – 18 с.
3. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов иностр. языков высших пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
5. Дем'яненко О. До проблеми формування мовної особистості студентів мовних спеціальностей в умовах кроскультурної інтеграції / О. Дем'яненко // Зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань : ФОРМ Жовтий О.О., 2014. – Ч. 2. – С. 107–112.
6. Дороз В.Ф. Вторинна мовна особистість – реалія сьогодення [Електронний ресурс] / В.Ф. Дороз // Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки, 2010. – Режим доступу : <http://book.net/index.php>.
7. Евдокимова М.Г. Особенности становления вторичной языковой личности студента в неязыковом вузе [Електронний ресурс] / М.Г. Евдокимова. – Режим доступа : http://sociosphera.com/publication/conference/2013/182/osobennosti_stanovleniya_vtorichnoj_yazykovoj_lichnosti_studentsa_v_neyazykovom_vuze/
8. Иванова Т.А. Изучаем теорию государства и права : учеб. пособие по рус. языку для иностр. студ. I курса юридич. фак-та / Т.А. Иванова, Л.А. Куплевацкая, И.И. Черненко. – Харьков : Экограф, 2013. – 148 с.
9. Иванова Т.А. Русский язык юристам: пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев II курса / Т.А. Иванова, И.И. Черненко. – Х. : Компания СМИТ, 2013. – 120 с.
10. Иванова Т.А. Русский язык юристам: пособие по науч. стилю речи для студентов-иностранцев III курса / Т.А. Иванова, И.И. Черненко. – Х. : Компания СМИТ, 2014. – 82 с.

11. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2007. – 477 с.
12. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : ЛПИ, 2010. – 264 с.
13. Кравець О.В. Мовна особистість у іншомовному просторі / О.В. Кравець // Науковий вісник Ужгород. Нац. ун-ту. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – Ужгород : Вид-во УжНУ, 2013. – Вип. 31. – С. 84–87.
14. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Генезис», 2003. – 375 с.
15. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посібник для студ.-філологів освіт.-кваліфік. рівня «магістр» / Л.І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
16. Ніколаєнко В.В. Особливості формування вторинної мовної особистості іноземних студентів [Електронний ресурс] / В.В. Ніколаєнко // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 22. – С. 31–36. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJPN/pedal/2014/226>
17. Осиянова О.М. Языковая личность XXI века: проблемы и перспективы / О.М. Осиянова // Вестник ОГУ. – Оренбург : ОГУ, 2002. – Вып. 6. – С. 191–193.
18. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преп. рус яз. как иностр. / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2010. – 568 с.
19. Петрова О.Б. Формування вторинної професійної мовної особистості іноземних студентів, які навчаються російською мовою в немовному ВНЗ / О.Б. Петрова // Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов. – Харьков : ХНАДУ, 2015. – С. 335–338.
20. Соломаха А.В. Концепт «вторинна мовна особистість» в теорії та методиці навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / А.В. Соломаха. – Режим доступу : elibrary.kubg.edu.ua/3197/1/Solomaha-A_VPP_13_FIMD_PI.pdf.
21. Субботина И.М. Обучение профессионально-речевому общению иностранных студентов-юристов на основе судебного диалога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Субботина Ирина Михайловна. – Белгород, 2008. – 230 с.
22. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов : учеб.-метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
23. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М. : Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277–279.

УДК 378.147

<http://orcid.org/0000-0002-4265-5078>

<http://orcid.org/0000-0003-4067-4301>

**ОСНОВНІ МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ
ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-
ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ
(нефілологічні спеціальності)**

*Курушина М.А., канд. філол. наук,
Літвінова І.М., канд. філол. наук (Харків)*

У статті запропоновано вправи для роботи зі студентами в межах курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», які, на думку авторів, покращать мовленнєву та комунікативну компетенцію майбутніх фахівців соціально-гуманітарного напрямку.

Ключові слова: комунікативна компетенція, методичні прийоми, мовленнєва компетенція.

Курушина М.А., Литвинова И.Н. Основные методические приемы совершенствования языковой и коммуникативной компетенции студентов социально-гуманитарного направления (нефилологические специальности). В статье предложены упражнения для работы со студентами в пределах курса «Украинский язык (профессиональной направленности)», которые, по мнению авторов, улучшат языковую и коммуникативную компетенцию будущих специалистов социально-гуманитарного направления.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, методические приемы, речевая компетенция.

Kurushyna M.A., Litvinova I.M. The basic methodological approaches to improve performance and competence of the humanities students (non-philologists). The article describes the basic principles of improving native language skills of the humanities students (non-philologists). The authors discuss application specifics of methods of teaching the professional Ukrainian language at university, demonstrate the ways of communication skills training and offer major methodological approaches to create an effective way to acquire competence in avoiding misunderstanding in professional situations. The best

features of different methods have been defined, for example: translation of various types of texts, rewriting articles, grammar exercises (to improve grammar and spelling skills), discussion of controversial issues, making up dialogues and polylogues, literature searching, creation of professional texts, proposing a thesis, making a plan or notes, searching for synonyms or antonyms, text and document editing, trying to convey a message in as few words as possible. An important communication skill is knowing what form of communication to use. Effective professional communication is an essential component of compromise. When a problem exists, both individuals must work collaboratively to find mutually acceptable solutions (some exercises to improve this skill are offered in the paper). The authors think that being an effective communicator takes skills. Communication is rather a totality of skills than an individual skill. Workers in the digital age must know how to effectively convey and receive messages in person as well as via phone, email and social media. Communication skills of every person have to be developed, refined and added to the existing basis. Individual work or working in groups can be suggested. These methods could be used to improve speech activity of the future specialists.

Key words: competence, methodological approaches, performance.

Неодмінною складовою професійної компетентності будь-якого фахівця є, безперечно, володіння мовою. Найчастіше в сучасних умовах глобалізації та загальної інформатизації суспільства звертають передусім увагу на вивчення іноземних мов, уважаючи, що на опанування рідної відведено достатньо часу в шкільному курсі. Однак програма з мови в середній школі зорієнтована на засвоєння конкретного обсягу певних знань основних рівнів мови та вироблення й удосконалення навичок і вмінь писання й говоріння. Зважаючи на психофізіологічні вікові особливості та брак спеціальних фахових знань, з об'єктивних причин навіть удосконалена програма для школи не здатна забезпечити розвиток компетентної мовної особистості, яка би діяла максимально ефективно в постійно плінних умовах професійного спілкування.

Робота з абстрактними категоріями, що є в будь-якій гуманітарній галузі, аналіз та синтез даних і відповідно їхнє мовне втілення можливі за умови постійного особистісного самовдосконалення, зокрема й мовного. Також слід урахувувати, що мова – живий організм, який весь час зазнає змін, відтак людина, яка прагне розвитку, має вміти здобувати й засвоювати нову мовну інформацію, розвивати критичне мислення, що виявиться в аналізі мовних фактів. Особливої ваги

це набуває для професій, що мають специфіку взаємодії «людина» – «людина» та «людина» – «система» (у доволі широкому значенні цих понять, наприклад, індивід – індивід, індивід – група, типовий представник групи – група тощо).

Слід відзначити наявність донедавна у планах підготовки фахівців усіх напрямів курсу з української мови професійного спрямування, проте запропонована базова програма цієї дисципліни [3], очевидно, має бути переглянута й удосконалена з погляду сучасних тенденцій розвитку мови й суспільства та особливостей кожної професійної сфери. Нормативна програма, як зазначено у пояснювальній записці, містить 5 розділів: «Культура фахового мовлення», «Етика ділового мовлення», «Лексичний аспект сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», «Нормативність і правильність фахового мовлення», «Складання професійних документів». Укладачі пропонують застосовувати роботу з різними лексикографічними джерелами, створювати типові документи. Гадаємо, що оскільки «предметом вивчення практичного курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” є мова фахової галузі» [3], варто також значну увагу приділяти формуванню вмінь швидко орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування та роботі з науковими текстами, адже важливим є не тільки сам словник фахівця, а й практичні навички роботи з текстами різних жанрів. Сучасному фахівцеві необхідно не тільки володіти навичками грамотного мовлення й стилістики, а й знати та вміти застосовувати основні комунікативні закони, швидко й адекватно реагувати на мовну поведінку співрозмовника. У зв'язку з окресленим уважаємо розвідку **актуальною**, адже на **меті** маємо запропонувати типові вправи для вдосконалення мовленнєвих навичок майбутніх фахівців.

Одним із ключових понять у визначенні рівнів володіння мовою є *мовна компетенція*. Уперше до цього поняття звернувся Н. Чомські в роботі «Аспекти теорії синтаксису» 1965 року. Автор наголошував, що лінгвістична теорія має справу передусім з ідеальним мовцем/слухачем, який існує в абсолютно однорідній мовленнєвій спільноті, знає свою мову досконало й не залежний від таких граматично несуттєвих умов, як обмеження пам'яті, неухважність чи несконцентрованість, зміна уваги чи інтересу, помилки (випадкові чи закономірні) в застосуванні знань із мови у ситуації реального

вживання. Н. Чомські зауважував, що саме з таких позицій, на його думку, відбувалося вивчення мови в сучасній досліднику загальній лінгвістиці, і для перегляду таких позицій не було запропоновано жодної причини. «Для того, аби вивчати реальне мовленнєве вживання, ми маємо розглядати взаємодію різноманітних чинників, а компетенція мовця/слухача, що лежить в основі такої взаємодії, є лише одним із чинників» (переклад наш – М.К., І.Л.) [6: 4]. Дослідник принципово розрізняє компетенцію (*competence*), тобто знання мови мовцем/слухачем, та уживання/застосування (*performance*) – реальне застосування мови в конкретних ситуаціях. Власне, саме воно і є безпосереднім виявом/відбиттям *компетенції*. «Завданням і лінгвіста, і дитини, що осягає мову, є виявлення з усієї сукупності вживаних конструкцій системи правил, яку опанував мовець/слухач і які він використовує у реальному вжитку» (переклад наш – М.К., І.Л.) [6: 4]. Подальшого розвитку думки Н. Чомські набули в роботах Д. Хаймса, Ч. Філмора, У. Лабова та інших зарубіжних і вітчизняних дослідників.

На нашу думку, таке розмежування двох понять дає можливість застосувати визначення *мовної* і *комунікативної компетенції* у такому розумінні: *мовна компетенція* – це знання, набір певних одиниць, структур усіх рівнів мовної системи тощо, якими має володіти мовець/слухач для вдалої та ефективної комунікації, а відповідно *комунікативна компетенція* – власне вміння застосовувати мовні знання в конкретних ситуаціях. Безперечно, обидві компетенції тісно взаємопов'язані і взаємозалежні. Вважаємо, що запропоновані види роботи та методичні прийоми у вигляді вправ і завдань допоможуть розвинути і мовну, і комунікативну компетенції студентів соціально-гуманітарного напрямку, саме їх аналіз та огляд визначаємо *завданнями* нашої статті.

Теоретичну основу нашої розвідки становлять фундаментальні положення робіт із педагогіки, зокрема професійної; методики викладання; способів реалізації різноманітних підходів у навчанні мов низки учених: А. Алексюк, Л. Буєва, С. Гончаренко, Г. Гарднер, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Євтух, В. Козаков, Н. Ничкало, М. Сметанський, Л. Виготський, І. Козловська, Д. Коломієць, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, О. Лурія, Б. Ломов, М. Пентилюк, А. Петровський, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Райнер,

С. Рубінштейн, О. Трифонова та інших. Питання мовної компетентності майбутніх гуманітаріїв порушували в своїх роботах Л. Барановська, Н. Бородіна, Д. Бобова, З. Гирич, Н. Голуб, М. Гуць, Т. Денищич, І. Дроздова, М. Зарицький, Н. Майборода, Г. Онуфрієнко та інших. Значущість робіт згаданих учених полягає у вивченні й виокремленні особливостей пізнавальної та мовленнєвої діяльності студентів і лінгводидактичних основ розвитку професійного мовлення.

Базою для роботи над професійним мовленням представників будь-якого фаху є знання норм сучасної української мови – орфографічних, граматичних, лексичних, пунктуаційних тощо. Цей матеріал відомий студентам зі школи, але, як свідчить практика, потребує систематизації та актуалізації. Ефективне повторення правопису літературної мови подекуди вимагає дублювання шкільної методики, зокрема щодо відпрацювання орфографічних норм (написання словникових диктантів, пояснення орфограм, переклад слів тощо). Урізноманітнити процес пропонуємо вправами із залученням текстів наукового чи публіцистичного стилів. Зокрема, корисним бачиться пошук помилок і робота з ними (на жаль, зразків порушення мовної норми на сьогодні маємо предостатньо). Можливі такі типи вправ:

- 1. Знайдіть помилки у рекламних текстах чи періодичних виданнях. Поясніть причину порушення мовних норм.*
- 2. Зредагуйте словосполучення, поясніть, які норми порушені: посилати листа; задавати запитання; лишити слова виступаючого; перебити співрозмовника; у доповіді мова йшлася; лист отримали; закривайте, будь ласка, двері; наш ведучий спеціаліст, розкрийте підручник, список прикладається; у полі отримувач введіть прізвище [5: 58].*

Важливим етапом становлення мовної та комунікативної компетенції фахівця є засвоєння термінологічної лексики. Вважаємо за доцільне застосовувати різноманітні форми роботи як із довідковою літературою (словники спеціальної лексики, глосарії, енциклопедичні видання), так і з фаховими публікаціями. Корисним для засвоєння спеціальної лексики буде створення власних словників (перекладних і тлумачних), зіставлення термінологічних одиниць у словниках різного періоду чи різних авторів. Це сприятиме розумінню того, що кожна природна система, якою є, безперечно, і мова, з одного боку, тяжіє до стабільності, а з другого, – не є застиглою, а постійно змінюється

й розвивається. У такий спосіб закладається надзвичайно важлива навичка обов'язкового саморозвитку фахівця впродовж не тільки навчання у ВНЗ, а й усього життя, адже людині слід постійно поповнювати й оновлювати свої знання. Пропонуємо орієнтовні завдання з теми:

1. *Випишіть зі словників за фахом 10 термінів різної структури, визначте способи творення.*
2. *Випишіть по 10 спеціальних термінів власне українського походження та запозичених. Поміркуйте, якими українськими відповідниками можна було б замінити іношомовні терміни.*
3. *Укладіть українсько-російсько-англійський словник своєї спеціальності (не менше 30 словникових статей).*

До фахової компетенції належить також обізнаність у сфері специфічних власних назв (це, наприклад, наукові асоціації, інститути, центри тощо, імена відомих дослідників, назви їхніх теорій та методів). Глибше зрозуміти систему взаємозв'язків понять наукової галузі допоможуть вправи зі словниками й фаховими текстами, спрямовані на дослідження гіперо-гіпонімічних відношень у термінології, у такому контексті варто використовувати й завдання на синонімію та антонімію. Також можна запропонувати пояснити (або дібрати самостійно й пояснити) приклади термінологізації одиниць загальнонавчаної лексики або детермінологізації одиниць спеціальної лексики. Наведемо кілька прикладів завдань:

1. *Випишіть зі спеціальної літератури й термінологічних словників приклади термінів-синонімів і термінів-антонімів.*
2. *Поясніть спеціальне та загальнонавчане значення слів: аберація, авгур, автограф, агресія, ажіотаж, говірка, інстинкт, рекреація.*
3. *Поміркуйте, який процес відбувся зі словами. Похибка (1. розм. Помилка, промах, недогляд у чому-небудь; 2. спец. різниця між точною величиною чого-небудь і величиною, знайденою при вимірюванні). Потік (1. річка, струмок зі стрімкою течією; 2. спец. тип виробництва з безперервним, послідовним виконанням усіх операцій певного виробничого процесу).*
4. *Наведіть приклади термінологізації й детермінологізації одиниць загальнонавчаної лексики (по 5 одиниць).*

Уміння працювати з інформацією (здійснювати її пошук, добирати наукові джерела відповідно до теми тощо) можна вдосконалювати під час вправ з реферування текстів, коротких аналітичних оглядів літератури з окремих наукових питань, анотування (стислого й розгорнутого), пошук і визначення ключових слів тексту. Такі види роботи виробляють навичку уважного читання різних жанрів наукової літератури, критичного мислення, вміння аналізувати й синтезувати матеріал, вправно формулювати думки тощо. У завданнях із написання власних текстів (наукових чи ділової кореспонденції) можна ставити вимоги щодо їхнього обсягу (обмежувати до мінімально можливої кількості знаків чи, навпаки, до максимально можливої). Такі «екстремальні умови» добре стимулюють пошук адекватних комунікативних засобів для влучних висловлень, виробляють уважність до деталей, допомагають розвинути навички швидкої мовленнєвої реакції. Так само корисними є вправи з дописування і розширення (чи навпаки скорочення) готових текстів – інших авторів та власних. Одним із способів удосконалення мовної майстерності вважаємо тренувальні вправи висловлювати одну думку кількома способами. Можливі форми вправ з теми:

1. *Опрацюйте поданий текст (за фахом). Складіть план до нього, напишіть тези, анотацію.*
2. *Доберіть текст науково-популярного стилю за фахом та переробіть його, використовуючи інші мовні засоби, але зберігаючи зміст та інтенції автора.*

Окремо слід згадати перекладання фахових текстів. У сучасному світі знання кількох мов є нормою. Звичайно, здебільшого йдеться про письмовий повний чи анотаційний переклад. Тож завдання з перекладання фахових текстів також надзвичайно актуальні. У такий спосіб студенти засвоюють особливості побудови висловлювань у текстах наукового стилю різними мовами, зіставляючи їх, навчаються професійної та наукової етики (цитування, відтворення авторської думки без спотворення змісту тощо), продовжують вивчення професійної лексики. Навіть у тому разі, якщо фахівець звертається до послуг професійного перекладача, спеціальний текст вузького спрямування потребує ретельного перегляду щодо доцільного й коректного вживання тих чи інших лексичних одиниць. Відповідно постає нагальна потреба набуття навичок редагування фахових текстів. Можна пропонувати

різні види редагування (наприклад, до перекладання та після перекладання) тексту, звертаючи також увагу на типові помилки під час комп'ютерного перекладу. Редагування окремих речень, що містять часто повторювані мовні помилки, також сприяє виробленню навичок уважного ставлення до власного мовлення. У цьому зв'язку варто ознайомити студентів із сучасними виданнями (зокрема [1; 4]), що присвячені труднощам перекладу сталих словосполучень. Пропонуємо варіанти вправ із теми:

1. *Виконайте редагування фахового тексту (на Ваш вибір, до 200 слів) після перекладання технічними засобами. Схарактеризуйте мовні й логічні помилки.*
2. *Укладіть список довідкових матеріалів за фахом (5 джерел).*
3. *Перекладіть словосполучення українською мовою, перевірте правильність перекладу за словником: дружеские отношения, отношения в коллективе, производственные отношения, математические отношения, отношения разных слоев общества, международные отношения, это ко мне не относится.*

Для відпрацювання вмій і навичок ораторської компетенції у фаховому спілкуванні пропонуємо створення професійних діалогів, виступів, моделювання ситуацій ділового спілкування, проведення нарад, перемовин та ін. Обов'язковим є подальший аналіз почутого щодо доречності дібраної інформації та мовленнєвої вправності учасників. Можливі завдання на відпрацювання навичок усного ділового спілкування у малих і великих групах:

1. *Коротко презентуйте себе для проходження співбесіди на вакантну посаду за фахом.*
2. *Спочатку доведіть, а потім спростуйте думку «Поразка – матір успіху».*
3. *Доберіть фрази, як ввічливо не погодитися з думкою опонента. Попрацюйте в парах: один учасник пропонує твердження, другий заперечує думку, навівши доречний аргумент [2: 21].*
4. *Сформулюйте робочу проблемну ситуацію (наприклад, «Чи варто передати архівний фонд (назва) із відділу науково-дослідного інституту (назва) до музею (назва)?». Спробуйте розв'язати це питання 1) під час індивідуальної бесіди двох*

керівників; 2) під час колективного обговорення. Зробіть висновки щодо ефективності обох способів.

Висновки. Отже, як бачимо, вдосконалення мовної та комунікативної компетенції майбутніх фахівців соціально-гуманітарного напрямку вимагає різноаспектної роботи, яка містить завдання для самостійного опрацювання вдома, пошук джерел у бібліотеці, інтернеті, застосування колективних форм роботи в аудиторії (у малих і великих групах). Уміле поєднання різних типів вправ, моделювання професійних ситуацій та творчий підхід до кожного слухача й групи загалом сприятимуть становленню фахівців, які вміють використовувати мову як інструмент для самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення / К. Городенська ; Ін-т укр. мови НАН України. – К. : КММ, 2014. – 124 с.
2. Практикум з курсу «Риторика» / [укл. Петриченко Л.О., Волкова І.В., Дишлюк І.М.]. – Харків : ХГПШ, 2010. – 36 с.
3. Про затвердження програм навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2009 року № 1150 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-program-navchalnoyi-disciplini-ukrayinska-doc8386.html>
4. Савченко Л.Г. Російсько-український словник словосполучень. Труднощі перекладу / Л.Г. Савченко. – К. : Національний книжковий проект, 2010. – 512 с.
5. Українська мова професійного спрямування : навч.-метод. посібник для студ. іст. фак-ту / [укл. М.А. Курушина]. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. – 112 с.
6. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax [Electronic resource] / N. Chomsky. – Cambridge : M.I.T. Press, 1965. – Access link : <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>

УДК 378.147:811.111

<http://orcid.org/0000-0002-0504-2707>

DOCUMENTARIES AS AN AUDIOVISUAL AID IN ENGLISH TEACHING AT UNIVERSITY

Podufalova T.V., PhD in Philology (Kharkiv)

The paper deals with possible ways to use documentaries effectively as an audiovisual aid when teaching English as a foreign language to university students. It offers recommendations on how the National Geographic documentary *Megacities: London* can be used when teaching the topic *On the Move* to university students in the course in Oral and Written English.

The documentary is easily broken down into four sections. A set of activities and tasks suggested is based on a three-stage model that involves pre-viewing, while-viewing and post-viewing stages. The pre-viewing activities are mainly of introductory and anticipatory character. They involve questions that introduce the topic and issues the section deals with and make students anticipate what they are going to see, or they can also be based on reading tasks set and done as homework before the video lesson.

The while-viewing activities of each section comprise the first viewing and comprehension activities. The former involve questions designed to check general comprehension of the section whereas the latter are aimed at detailed comprehension of the section. The comprehension tasks further break down the section into a number of successive episodes (clips) and can vary greatly. They involve multiple-choice questions, gap-fillings tasks, sentence completion, true/false statements, finding and correcting mistakes, matching tasks, defining what figures (numbers, symbols) refer to. Vocabulary exercises are usually combined with comprehension tasks. They comprise matching words with their definitions before watching; finding words or expressions in the preceding exercise, using their definitions/explanations or synonyms; reading the definitions of the words that are used in the extract and then noting them down while watching/listening to it; first matching the words to their definitions, then using them to fill in the gaps in the extract before watching it, and finally watching the extract and checking.

The post-viewing, or follow-up, activities involve discussion, in which students share their impressions of and views on what they have heard and seen and compare the different aspects of London's infrastructure and traffic control with those in Kyiv, Kharkiv or other Ukrainian cities. Follow-up activities can also involve writing tasks and projects that should be given as homework as

they are time-consuming and may require elaborate preparation. Projects are to be done within a specified period of time and then presented in Power Point or another presentation form.

Key words: audiovisual aid, documentary, post-viewing (follow-up) activities, pre-viewing activities, while-viewing activities.

Подуфалова Т.В. Документальні фільми як аудіовізуальний засіб у навчанні англійської мови у ВНЗ. У статті розглядаються шляхи ефективного використання документальних фільмів як аудіовізуального засобу у викладанні англійської мови як іноземної студентам філологічних спеціальностей ВНЗ. Пропонуються методичні можливості використання комплексу завдань до фільму «Мегаполіси: Лондон» (“Megacities: London”) під час вивчення теми «Подорож» у рамках курсу практики англійського усного і писемного мовлення за класичною трьохетапною моделлю роботи з відео, що містить переддемонстраційний, демонстраційний та післядемонстраційний етапи.

Ключові слова: аудіовізуальний засіб, демонстраційні завдання, документальний фільм, переддемонстраційні завдання, післядемонстраційні завдання.

Подуфалова Т.В. Документальные фильмы как аудиовизуальное средство в обучении английскому языку в вузе. В статье рассматриваются пути эффективного использования документальных фильмов как аудиовизуального средства в преподавании английского языка как иностранного в вузе. Предлагаются методические возможности использования комплекса заданий к фильму «Мегаполисы: Лондон» (“Megacities: London”) при изучении темы «Путешествие» в рамках курса практики английской устной и письменной речи по классической трёхэтапной модели работы с видео, которая включает преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный этапы.

Ключевые слова: аудиовизуальное средство, демонстрационные задания, документальный фильм, последемонстрационные задания, преддемонстрационные задания.

The actuality of the research. There is no denying the fact that video is an effective tool in foreign language teaching. Firstly, it stimulates students' interest in language learning by simultaneously appealing to several senses, sight and hearing in particular. Secondly, it develops students' listening skills and expands their vocabulary. Finally, it provides access to the culture associated with a language students study. Great

teaching potential of audiovisual aids has been pointed out by many foreign language teachers and scholars [1; 2; 3; 5; 6]. Analysis of their papers highlights the topical issues of using video material for teaching and learning purposes: 1) types of video material to be used as audiovisual aids in foreign language teaching; 2) video selection criteria; 3) teaching methods of using video and principles of working out activities, tasks and exercises based on video material to develop students' linguistic, communicative and sociocultural competence.

The degree of scientific research of the issue. T.P. Leontyeva uses the term "video technologies" to refer to the whole complex of teaching and learning methods based on the use of varied video material and making it possible to apply a certain teaching approach [2: 81]. The scholar singles out these kinds of modern video technologies: the use of authentic video material; interactive video; students' designing video projects; holding video conferences, etc. Among authentic video material there can be distinguished entertaining shows, feature films, documentaries, popular scientific films, news, forecasts, commercials, etc. According to scholars, the main criteria for selecting video are as follows: authenticity, information value, topicality, representativity, relevance to the course content and learners' needs and interests, and genre diversity. Video selection criteria are further specified: representation of cultural and language diversity of the country whose language is being studied, presence of opposing views on the same cultural phenomenon to be critically thought, taking into account the emotional impact a certain cultural fact has on the personality [2: 82]. Specific criteria for selecting authentic feature films to develop students' sociocultural competence are defined [5; 6]; they are classed into two groups: 1) criteria taking into account properties of the film as a work of art, 2) criteria to do with the didactic value of the film [5]. T.P. Leontyeva suggests a three-stage model of teaching methods with use of video, which is based on the principle of the priority of active forms of learners' communicative and cognitive activity: 1) students' culture and country studies knowledge activation by creating semantic maps and associograms, completing charts, etc. (pre-viewing stage); 2) exploiting the video for both sound and image separately by playing the video without sound, playing the soundtrack without video, separate viewing at the setting "Watchers and Listeners" (while-viewing stage); 3) students' cognitive activity stimulation by putting problem questions, making students write

linguistic and cultural comments on all the realia contained in the video film (post-viewing stage) [2]. T.O. Yakhnuk offers a complex of exercises aimed at teaching sociocultural English vocabulary by means of feature films fragments, which is based on the main stages of vocabulary teaching: introduction and semantic explanation of the words, vocabulary habits formation at word, word combination and sentence level, vocabulary habits formation at text level, vocabulary skills perfection, and control as the final stage [6].

The value of authentic documentaries as an audiovisual aid lies in visual presentation of various cultural realia and corresponding thematic vocabulary: (new/unfamiliar) words, specific terms in particular, are easier to understand and remember when they are represented by visual images. That is why documentaries, if properly selected and supplemented with activities and tasks, can be successfully used when teaching topical vocabulary at different stages (introduction, practice, and revision).

In this paper we **aim** to show how the National Geographic documentary *Megacities: London* can be used when teaching the topic *On the Move* to university students in the course in Oral and Written English. This video examines London's infrastructure covering different kinds of city traffic (air, road and river). It can be shown at the revision stage when students are already familiar with the vocabulary for traffic and public transport, which can contribute to students' comprehension of the documentary and revision of the vocabulary.

The documentary *Megacities: London* is easily broken down into four sections, each dealing with a certain kind of traffic in London: Section I. Air traffic in London. Section II. Road and Street Traffic in London. Section III. Thames Traffic. Section IV. Terminal 5. We worked out a set of tasks and activities on each section following the classic model of viewing activities that involves pre-viewing, while-viewing and post-viewing tasks [4]. Sections I, III, and IV are of equal length and it takes one 80-minute period to complete each of them. It takes two 80-minute periods to complete Section II.

The *pre-viewing activities* are mainly of introductory and anticipatory character: they introduce the topic and issues the section deals with and make students anticipate what they are going to see. We suggest questions as the main type of pre-viewing activities. The pre-viewing questions in Section I deal both with the documentary as a whole and with air traffic

as the subject of the section. They are as follows:

- *The programme you are going to watch is called “Megacities. London”. What city do you think is qualified as a megacity?*
- *What problems in relation to traffic do you think a megacity like London may face? How do you think these problems are solved? How is traffic controlled in megacities?*
- *What airports are there in the London area? Which is the busiest one? List problems it may experience.*
- *Taking into account the great number of planes crisscrossing the skies at busy airports at the same time, how do you think they keep from colliding?*

The pre-viewing activities can also be based on reading tasks set and done as homework before the video lesson. In Sections II, for instance, we ask students to read the texts “On the road”, “Public transport in towns and cities” in the book *Britain. The Country and Its People* by James O’Driscoll [8] and the text “Greater London” in the book *Britain in Close-up* by David McDowall [7] in order to obtain the background information on the transport system in Britain in general and in London in particular. The task students do at home is to make notes under the following headings: a) British people’s attitude to the car and factors defining it; b) problems caused by traffic; c) communication system in Greater London and its attendant problems; d) the British government’s transport policy.

The **while-viewing activities** of each section comprise first viewing and comprehension activities. The former involve questions designed to check general comprehension of the section whereas the latter are aimed at detailed comprehension of the section. First students read the first viewing questions, then watch the whole section and answer them in pairs or as a class.

The **comprehension tasks** further break down the section into a number of successive episodes (clips). Each episode is usually shown separately twice. First students read the task, then watch the episode at the first show and finally do the task at the second show. Comprehension activities can vary greatly. They involve multiple-choice questions, gap-fillings tasks, sentence completion, true/false statements, finding and correcting mistakes, matching tasks, defining what figures (numbers, symbols) refer to. In gap-fillings tasks you may need to pause after each sentence with missing

words if necessary. Sentence completion tasks that are not intended to reproduce exactly what you hear in the video can give some key words as clues in brackets to help students summarize this information, for instance:

Complete these sentences using the clues in brackets:

1. COMIT has a (to screen, a scanner).

2. The monitor gives us (congestion, warning).

3. COMIT offers a (to see, a megacity).

Matching tasks can involve matching the beginnings of the sentences taken from the episode to their endings and the so-called three-way matching tasks when you should match 3 items with the information relevant to them, for instance:

1. *Decide which sentences describe the traditional sonar (T), which the most advanced, next generation sonar (A) and which both (B):*

It measures depths.

It bounces narrow sound waves of the riverbed back to the ship.

It has a multi-beam swath system. ...

2. *Here are some reasons why Terminal 5 at Heathrow is needed. Watch Section 4 of the programme and then note who said what: Mike Forester (MF), Mike Davies (MD), Adrian Dollen (AD):*

Terminal 5 is going to be a gateway to London.

Terminal 5 is going to be a gateway to the UK.

We have an opportunity to build a new airport effectively in one go. ...

For checking comprehension summarizing tasks can be given as well:

Watch on and summarize what Dockett says, using the words and phrases: 11 months of a year, emergency, a couple of seconds, suddenly, to focus, quickly.

Special attention should be paid to the **vocabulary exercises**, which are usually combined with comprehension tasks. They can precede comprehension tasks to contribute to comprehension by introducing words and expressions that the students may not be familiar with. The most common exercise in this case is matching words with their definitions before watching the episode containing them:

1. In the next part of the programme you will hear Mike Davies use the following words which deal with building: rafter, span, beam, tie.

a) Match the words to their definitions:

- a) something used for fastening which restricts freedom of movement, e.g. a beam holding together a structure;
- b) one of the sloping beams of the framework on which the tiles or slates of a roof are supported;
- c) the distance or part between the supports of an arch;
- d) a long horizontal piece of squared timber, or of steel, etc. used to carry the weight of a building.

b) Watch this part and answer these questions:

1. What is the scale of the terminal building?
2. What is the span of the rafters?
3. What can you do in the hole of the beam, according to Mike Davies?
4. What is the height of the beams?
5. What is the function of the ties?
6. What is exciting to do for Mike Davies?

2. The following words have something to do with roads and traffic. Match them to their definitions and say in what context they are used in the programme:

Pavement, network, gridlock, artery, congestion, rush hour, ring road.

- 1) a time when crowds of people are travelling to or from work in a large town;
- 2) a complex system of roads that cross;
- 3) a chief channel in a system of communication and transport;
- 4) a massive automobile traffic jam in which no car can move in any direction;
- 5) a road round, and through the outskirts, of a large town, for the use of traffic passing through;
- 6) a street or road covered with a surface to walk or travel on;
- 7) the state of being overcrowded.

Vocabulary exercises that follow comprehension tasks can involve finding words or expressions in the preceding exercise, using their definitions/explanations or synonyms:

1. a) Fill in the gaps in the following extracts:

*Sharp eyes keep this river flowing ,
but around the next trouble – a long
... .. that can this megacity. To it
will take technology and the boldest of*

*Airlines have a turn for more than they can
. It's called But what happens when an airport beneath
the world's busiest international gets
... .., not with passengers but planes?*

b) find the words and expressions in the full version of the preceding extract which have these meanings:

- a) to appear indistinctly and in a threatening way;*
- b) to damage or weaken seriously;*
- c) never done or known before;*
- d) to attempt too much, try to do something that is far too difficult to manage;*
- e) overcrowded.*

Alternatively, students read the definitions of the words that are used in the extract, and then they try to hear and note them down while watching/listening to it. The teacher can ask the students to guess what words may have the given meanings before showing the episode:

Watch the extract and note down the words and expressions with these meanings:

- 1) to quickly tell a person to be ready to act;*
- 2) to remove (a traffic jam);*
- 3) to prevent (a traffic jam);*
- 4) to make perfect (track of traffic);*
- 5) a large amount (of traffic);*
- 6) the ability (of streets) to contain or accommodate;*
- 7) to reduce, to take away a number (of cars) from another number.*

Another kind of vocabulary exercise is first matching the words to their definitions, then using them to fill in the gaps in the extract before watching it, and finally watching the extract and checking:

Match the words to their definitions. Use the words to fill the blanks in the following extract before watching it. Then watch and check.

- Gash, concrete, litter (v.), vessel, obstruction, lump, wrecks, hazard.*
- 1) a hard or compact mass, usually without a regular shape;*
 - 2) risk, danger;*

- 3) *a ship or large boat (a general name);*
- 4) *a long deep cut;*
- 5) *the ruins of a building, vehicle, vessel, etc. after destruction;*
- 6) *an obstacle;*
- 7) *building material made by mixing cement with sand, gravel, etc.*
- 8) *make untidy with rubbish.*

Shallow water isn't the only The Thames is with hundreds of, from sunken to blocks of

'A high large going along at 10 or 15 knots is very difficult to stop. If it finds this of concrete, it could put a great in the bottom of the ship.'

This is another kind of vocabulary task:

*Watch on and replace the words in bold type with their synonyms used in the programme: 'What is important here is that the evidence can't be **interfered** with. So we have high levels of **indisputable** integrity which is **necessary** if we use the **pictures** for enforcement purposes.'*

Before watching the episode the students can be asked to guess what words these can be. After completing the comprehension or vocabulary task students can compare their answers in pairs or small groups.

The **post-viewing, or follow-up, activities** involve discussion, in which students share their impressions of and views on what they have heard and seen and compare the different aspects of London's infrastructure and traffic control with those in Kyiv, Kharkiv or other Ukrainian cities. Follow-up activities can also involve writing and project work that should be given as homework as they are time-consuming and may require elaborate preparation. For instance, in Section III we offer this writing task as a follow-up activity: *Write an article about the traffic surveillance system in London to appear in a British newspaper using what you have found out from the documentary. Try to impress your reader highlighting the advantages of this system.* Students can also be asked to do projects over a specified period of time and then give a PowerPoint/multimedia/slide/video presentation in class: *Carry out a research into the traffic surveillance system in our city or in Kyiv. Compare it with London's traffic surveillance system (Section III); Terminal 5 was completed in 2008. Find out from media/Internet*

sources whether this solved the air traffic problems in London or not (Section IV).

To sum up, elaborately designed video courses on properly selected authentic documentaries can develop students' linguistic and cultural competence and should be intensively used in foreign language teaching. **Further study** can focus on the teaching potential of other video resources, such as feature films, news programmes and TV shows as audiovisual aids at university.

LITERATURE

1. Лагодзінська В. Використання автентичних відеоматеріалів на заняттях з англійської мови у ВНЗ [Електронний ресурс] / В. Лагодзінська. – Режим доступу : http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/3872/1/Укористання_автентичних_матеріалів.pdf
2. Леонтьева Т.П. Видеотехнологии в процессе подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению / Т.П. Леонтьева // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 81–88.
3. Ножовнік О.М. Досвід використання сучасних аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу Youtube у практиці навчання іноземної мови для спеціального вжитку майбутніх фахівців із міжнародної економіки у вищій професійній школі [Електронний ресурс] / О.М. Ножовнік // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 12. – С. 230–237. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_12_43
4. Подуфалова Т.В. Traffic in London : метод. рекомендації з розвитку навичок аудіювання для студентів II курсу мовних спеціальностей (до фільму “Megacities. London”) / Т.В. Подуфалова. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2008. – 50 с.
5. Трикашна Ю.І. Відбір автентичних художніх фільмів для формування англійської соціокультурної компетентності майбутніх філологів [Електронний ресурс] / Ю.І. Трикашна // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 25. – С. 138–141. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2013_25_31.
6. Яхнюк Т.О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Т.О. Яхнюк. – К., 2002. – 20 с.
7. McDowall D. Britain in Close-up. An In-depth Study of Contemporary Britain / D. McDowall. – Longman, 2008. – 210 p.

8. O'Driscoll J. Britain. The Country and Its People / J. O'Driscoll // Introduction for Learners of English. – Oxford University Press, 2005. – 224 p.

УДК[811.161.1+811.161.2]`243`342.2:378.147

<http://orcid.org/0000-0002-3072-7804>

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ВИМОВИ З УРАХУВАННЯМ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ БАЗИ РІДНОЇ МОВИ

Прокогін І.М., канд. філол. наук (Київ)

Доводиться, що контрастивний аналіз артикуляційних баз рідної та іноземної мов є підґрунтям національно орієнтованого навчання фонетики. Він дозволяє передбачати й попереджати ймовірні вияви фонетичної інтерференції й будувати систему роботи над вимовою відповідно до потреб і труднощів носіїв тієї чи іншої мови. Запропоновано зміст і порядок опрацювання фонетичного матеріалу для постановки чи корекції української та російської вимови носіям китайської, турецької, перської мов.

Ключові слова: аналітико-імітативний метод навчання фонетики, артикуляційна база, російська мова як іноземна, українська мова як іноземна, фонетична інтерференція.

Прокогін І.М. Особенности обучения иностранному произношению с учётом артикуляционной базы родного языка. Утверждается, что контрастивный анализ артикуляционных баз родного и иностранного языков является основой национально ориентированного обучения фонетике, т.к. позволяет предвидеть проявления фонетической интерференции и выстраивать систему работы по постановке и коррекции произношения в соответствии с трудностями носителей определённых языков. Предлагается русский и украинский фонетический материал и последовательность его отработки для носителей китайского, турецкого, персидского языков.

Ключевые слова: аналитико-имитативный метод обучения фонетике, артикуляционная база, русский язык как иностранный, украинский язык как иностранный, фонетическая интерференция.

Prozhogina I.M. Peculiarities of foreign pronunciation training considering the native language articulation basis. This article deals with the issue of foreign pronunciation training. Extensive coverage is given to the importance of awareness of distinctions between specific articulation traits of the mother tongue and the foreign language. The research aims to prove the necessity of teaching foreigners Ukrainian and Russian on the ground of their native language articulation basis and outline the peculiarities of such training. The author states that contrastive analysis of the articulation basis of the native and foreign languages is the fundamental of nationally-oriented phonetics training. Contrastive analysis is engaged into the analytic-linguistic approach of articulation training. It allows anticipating and forestalling phonetic interferential manifestations as well as arranging exercises for pronunciation training and improving according to difficulties that different languages speakers face. The author takes into consideration the students' mother tongue articulation basis that allows the lecturer to select training phonetic material and the students to process it in the most effective way and consistency. On the assumption of a long-term firsthand experience of teaching phonetics to foreign students, we offer several specific methods of phonetic work, which are effective for oriental languages speakers. The main purpose of learning Ukrainian and Russian consonantism for the Chinese is to distinguish between voiced and voiceless consonant pairs; for Turkmen and Iranian languages speakers – to tell hard and soft consonants apart; it is also important for all the named languages speakers to learn to articulate groups of consonant sounds. The author offers Russian and Ukrainian phonetic materials and describes the order of articulation training, especially for Chinese, Turkmen and Iranian languages.

Key words: analytic-linguistic approach, basis of articulation, phonetic interference, Russian for foreigners, Ukrainian for foreigners.

Артикуляційна база рідної мови, автоматично засвоєна в дитинстві, провокує фонетичну інтерференцію в іноземній мові, яку вивчає людина, через що погіршуються комунікативні властивості мовлення іноземною. Усвідомлення мовцями розбіжностей у питомих артикуляціях рідної та іноземної мов дозволяє зрозуміти певні причини неефективної комунікації і підвищує мотивацію студентів до покращення навичок мовлення іноземною для них мовою. Розуміння цих психолінгвістичних засад в опануванні правильної вимови особливо актуальне для вступного фонетичного курсу, але не менш важливе в супровідному та коригувальному курсах фонетики іноземної мови.

Окреслена проблема залучає запропоноване дослідження до кола **актуальних** науково-методичних питань у площині національно

орієнтованого навчання. Огляд останніх досліджень у цій царині доводить, що, попри розуміння важливості такого підходу, наразі недостатньо конкретних науково-практичних розробок, призначених для носіїв певних мов, особливо східних, хоча більшість студентів-іноземців, що навчаються зараз у ВНЗ України, приїжджають саме зі східних країн. З-поміж цих робіт вирізняються публікації щодо проблем (переважно лінгвокультурологічного та лінгвокогнітивного характеру) викладання російської мови китайцям [4; 12; 13], української та російської мов китайцям [3]. Лінгвістична складова цих робіт стосується переважно загальних питань граматики, тоді як питання фонетики розглядаються лише побіжно. Проте є й низка публікацій суто фонетичної проблематики: навчання російської фонетики туркменів обговорюється в роботах Т.А. Іванової, С.Д. Вінніченко у співавторстві з туркменськими колегами [5–7]; навчанню арабськомовних студентів української вимови присвячено кандидатську дисертацію Н.В. Василенко [2] і статтю О. Ляльки [10]; порівняльну характеристику звуків українського і китайського мовлення з навчальною метою здійснила Ма Яньфей [11]; особливостям вимови російських приголосних тайванцями присвячено кандидатську дисертацію Лі Хуей Ін [8]; артикуляційні бази китайської і російської мов на ділянці вокалізму зіставлено в ґрунтовній статті Лі Шуцзін [9]. Пропонована стаття продовжує дослідження з методики навчання іноземців-носіїв східних мов української та російської фонетики.

Мета статті – обґрунтувати необхідність навчання української і російської вимови іноземців з опорою на артикуляційні бази їхніх рідних мов та окреслити особливості такого навчання. Виходячи з власного багаторічного досвіду викладання фонетики студентам-іноземцям, пропонуємо низку конкретних прийомів фонетичної роботи, ефективних для носіїв китайської, перської, турецької та інших тюркських мов.

Виклад основного матеріалу. На усвідомленні фонетичних процесів ґрунтується аналітико-імітативний метод вивчення фонетики. Проте усвідомлення особливостей певних артикуляцій не відбувається саме по собі. Викладач іноземної мови повинен пояснювати студентам артикуляційні характеристики звуків та звукосполучень і звукові зміни не лише в мові, що вивчається, але й у їхній рідній мові,

порівнювати артикуляційні бази обох мов, з'ясовувати спільні риси й розбіжності – часткові чи повні. Це завдання нескладне, якщо викладач та студенти є носіями однієї мови: їхня лінгвістична компетенція у рідній мові майже однакова; викладач розуміє, які нові терміни треба ввести і на які наочні засоби можна спертися, тож пояснення ним особливостей артикуляцій у рідній та в іноземній мовах не обтяжене проблемою нерозуміння студентами значень окремих слів. Якщо ж викладач і студент – носії різних мов, їхня загальномова компетенція може бути однаковою лише за умови білінгвізму викладача, тобто якщо він досконало володіє не лише мовою, яку викладає, але й рідною мовою студента. Така ідеальна ситуація при викладанні російської чи української мови іноземцям-носіям східних мов трапляється рідко. У реальності викладач, який працює з іноземцями, часто взагалі не знає їхньої мови (чи мов, якщо йдеться про полінаціональні групи). На наше глибоке переконання, викладач фонетики, котрий навчає іноземців, повинен знати бодай основи теоретичної фонетики мови (чи мов) своїх студентів. Саме ці знання дозволяють зіставляти фонетичні системи мов, зокрема їхні артикуляційні бази, передбачати ймовірні вияви фонетичної інтерференції, будувати відповідну систему роботи, пояснювати причини вимовних помилок і сприяти усвідомленому з боку студента їх виправленню.

Застосування аналітико-імітативного методу навчання вимови передбачає, що студент повинен володіти принаймні найпростішим термінологічним апаратом, уживаним у практичній фонетиці. Це насамперед назви органів мовлення (більшість слів з цього переліку належать до базової лексики, а для студентів-медиків та філологів це фахова лексика): *губи, зуби, язик, кінчик язика, передня (середня, задня) частина спинки язика, тверде та м'яке піднебіння, альвеоли, голосові зв'язки*. Крім розуміння та вживання цих слів та словосполучень, студенти мовних спеціальностей повинні самі пояснювати особливості певних артикуляцій, уживаючи й ці терміни, й низку інших, зокрема ті, що називають диференційні ознаки фонем: *ряд (передній, середній, задній) голосних, ступінь підняття язика (високий, середній, низький), активні й пасивні органи мовлення, місце (фокус) і спосіб творення (зімкнення, щілина, дрижання), палатальні (м'які) – палаталізовані (пом'якшені) – непалатальні*

(тверді), сонорні – шумні (глухі та дзвінкі) приголосні тощо.

Засвоєння наведених термінів та термінологічних сполучень полегшується завдяки використанню наочних засобів – рентгенограм, схем, малюнків. З їх допомогою легко пояснювати будову мовленнєвого апарату, фокус творення приголосних тощо, зокрема й зазначати відмінності при вимові подібних, але не тотожних звуків у різних мовах. Для пояснення роботи артикуляційного апарату зручно використовувати інтернет-ресурси на кшталт [1], де можна роздивлятися й аналізувати рухи мовленнєвих органів і слухати звуки, утворені завдяки пропусканню повітря через специфічні конфігурації артикуляційних органів відповідно до їхніх рухів.

Урахування особливостей артикуляційних баз рідних мов студентів допомагає визначити послідовність подачі й опрацювання фонетичного матеріалу. Для того щоб забезпечити просування від простого до складного, треба розуміти, які ділянки фонетичних систем різних мов тотожні, які схожі, а які зовсім різні. Кожна фонема іноземної мови (як звуковий тип у розумінні фонологічної школи Щерби) має бути зіставлена з подібною фонемою рідної мови студента. Починаємо з артикуляції голосних, демонструємо тотожність певних звуків. Слід розуміти, за якими ознаками розрізняються голосні в рідній та в іноземній для студента мовах. (Наприклад, в українській, російській, китайській немає довгих і коротких голосних фонем, а в англійській, німецькій вони є). Деякі на перший погляд однакові фонemi виявляються різними за певними ознаками. Скажімо, в українській мові /e/, у російській /э/ – переднього ряду, а в китайській /e/ – непереднього ряду (на думку одних дослідників, цей китайський голосний заднього ряду (язик відсунутий назад, як при вимові українського та російського /o/) [14: 44], а на думку інших – середнього ряду [11: 183]). Аналіз артикуляційної бази іноземної мови може виявити відсутність корелята певної фонemi рідної мови як системного явища, але наявність його відповідника як алофона у певному звуковому оточенні. Наприклад, російська фонема /ы/ та українська фонема /и/ є складними для вимови багатьох іноземців, зокрема й китайців: вважається, що відповідної фонemi в китайській немає. Проте голосний звук, що вимовляється в китайській після шиплячих і свистячих передньоязикових приголосних і в китайському фонетичному алфавіті (піньїнь) передається як [i] (*si, ri, shi, chi, ci*),

насправді є тотожним українському звуку [и] й подібним до російського звуку [ы] [14: 49], відтак розуміння його артикуляції у рідній мові допомагає китайцям правильно артикулювати український голосний [и] та російський голосний [ы].

Найбільша системна проблема в опануванні китайцями українського та російського консонантизму – ототожнення дзвінких та глухих парних приголосних, адже ця кореляція відсутня в китайській фонетичній системі. (Частіше за інші не розрізняються /д/ і /т/, /б/ і /п/, а також відповідні м'які та пом'якшені). Натомість китайські приголосні розрізняються за придиховістю (придихові приголосні – це типові глухі) і непридиховістю (так звані напівдзвінки). Щоб розв'язати цю проблему, треба пояснити китайцям фонаційну природу дзвінкості як результату роботи голосових зв'язок, що «вмикаються» від початку творення приголосного (на відміну від китайських напівдзвінких, при творенні яких голосові зв'язки починають працювати десь посередині фонації приголосного). Усвідомлення співвідношення голосу та шуму при творенні приголосних можна формувати з опорою на сонанти – універсальні приголосні, що існують у всіх мовах. Тому, на нашу думку, саме з сонорних варто починати постановку вимови приголосних. Далі відбувається постановка (чи корекція у супровідному та коригувальному курсах фонетики) глухих приголосних. Можна порадити студентам вимовляти українські чи російські глухі як їхні придихові. Оскільки придиховість не є диференційною ознакою приголосних в українській та російській мовах, то вона сприймається на слух не як помилка, а лише як індивідуальна особливість вимови. Згодом придиховість у вимові зникає. Навички вимови сонорних і глухих приголосних полегшують розуміння ролі голосових зв'язок у мовотворенні й, таким чином, готують студентів до правильної вимови дзвінких. Необхідно добиватися повної дзвінкості при вимові дзвінких приголосних, тобто роботи голосових зв'язок від самого початку фонації, а можливо, ще до її початку, з випередженням власне артикуляції. І лише за умови правильної окремої вимови глухих і дзвінких приголосних можна переходити до їхньої диференціації у складах та словах-квазіомнімах, у різних позиціях: на початку слова (укр. *п*ити – *б*ити, *п*рати – *б*рати, *т*ам – *д*ам; рос. *п*ыль – *б*ыль, *т*ом – *д*ом), у середині слова в інтервокальній позиції та перед сонорними (укр. *к*упив – *г*убив,

куплю – люблю, вити – види; рос. и тут – идут, степень – стебель, выпросить – выбросить), у кінці слова в українській мові (*грип – гриб, з-за грат – град* тощо).

Студентам з Передньої та Середньої Азії найскладніше розрізнявати тверді та м'які приголосні, оскільки в тюркських мовах ця ознака не диференціює фонemi. Розпочинати постановку вимови варто з твердих приголосних. Проте уявлення про повну відсутність м'яких чи пом'якшених приголосних у цих мовах хибне. Працюючи зі студентами-носіями певної мови з тюркської чи іранської мовної групи, викладач повинен проаналізувати, які приголосні в рідній мові студента мають пом'якшені чи м'які алофони, в яких комбінаторних контекстах і позиціях у слові вони трапляються. Наприклад, студенти з Туреччини часто вимовляють недостатньо твердий [к] у кінці слів у російській та українській мовах через пом'якшення кінцевого [к] після голосних переднього ряду в турецькій мові; іранці пом'якшують [к] у кінці слова, тому що це властиво перській мові. Знаючи це, викладач повинен приділити увагу й час цьому конкретному питанню і надати студентам-туркам та іранцям достатньо матеріалу для фонетичного тренування: укр. *вік, рік, сік, бик, крик, чек, хлопчик, вареник*; рос. *век, люк, крик, мальчик, столик, тайник, напрямик*, а також слова з кінцевою літерою *г*, що оглушується в російській мові: *бег, снег, берег, уют* тощо.

З-поміж м'яких приголосних іноземної для студента мови спочатку добираються ті, що мають алофони-відповідники в його рідній мові. Крім того, при добиранні фонетичного матеріалу треба враховувати дуже сильний інтерференційний вплив сингармонізму в українському та російському мовленні носіїв тюркських мов. Тож м'які приголосні варто тренувати в словах з однаковими голосними чи голосними одного ряду. М'які приголосні спочатку опрацьовуються в складах та словах з голосними переднього ряду (укр. *ніс, ріг, зір, біг, кіт*; рос. *мир, кит, тигр, мел, нет*), у кінці слова після передніх голосних (укр. *кінь, день, мить, спить, сидить*; рос. *пить, петь, мель, речь, ливень, лететь*), потім – у словах з непередніми голосними (укр. *лють, путь, вогонь, льон*; рос. *пять, чуть, жаль, путь*), з передніми та непередніми голосними у складі слова (укр. *тікає, світає, дрімає, лікує*; рос. *пилот, полёт, убегают, уверяют*). Після того тренуємо вимову квазіомонімів з твердими і м'якими

(чи пом'якшеними) приголосними (укр. *рис* – *рись*, *Крим* – *крім*, *вити* – *віти*, *умити* – *уміти*, *сине* – *синє*, *класти* – *клясти*; рос. *нос* – *нёс*, *мел*–*мель*, *бил* – *был* – *быль*, *мёл* – *мол* – *моль*, *мат* – *мать* – *мять* – *мят*, *рис* – *рысь*).

Носіям китайської, корейської, турецької, перської мов складно вимовляти деякі групи приголосних, оскільки збіги приголосних у їхніх рідних мовах трапляються вкрай рідко (у запозичених словах; у турецькій мові, на перший погляд, їх не так уже й мало, але групи приголосних літер вимовляються все ж з епентетичними голосними). Завдання полягає в тому, щоб домогтися суцільної, без епентези голосних, вимови. Для цього варто акцентувати увагу на тому, що в слові треба вимовляти стільки складів, скільки в ньому голосних, що група приголосних у кінці слова прилягає до попереднього голосного (укр. і рос. *спорт*, *текст*, *спектр*, *театр*, *президент*), що група приголосних утворює склад із наступним голосним (за його наявності: укр. і рос. *правда*, *просто*, укр. *брудно*, *гострий*, рос. *трудно*, *красный*), а якщо першим у групі інтервокальних приголосних є сонорний, він приєднується у вимові до попереднього голосного, решта приголосних прилягають до наступного голосного, утворюючи з ним склад (укр. *морський*, *лондонський*, *харківський*, *панство*; рос. *скользкий*, *мёртвый*, *пространство*).

Висновки. Таким чином, опора на артикуляційну базу рідної мови студентів дозволяє викладачеві добирати, а студентам опрацювати іншомовний фонетичний матеріал таким чином і в такій послідовності, щоби сприяти ефективному засвоєнню іноземної вимови.

Подальші дослідження стосуватимуться контрастивного аналізу російської та української фонетичних систем, з одного боку, і, з другого боку, звукових систем інших мов, носії яких потребують національно орієнтованих навчально-методичних розробок для ефективного опанування іноземної (української чи російської) вимови.

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://www.phonetics.ucla.edu/>
2. Василенко Н.В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ніна Василівна Василенко. – К., 2009. – 183 с.
3. Груцяк В.І. Деякі особливості навчання китайських учнів на підготовчому відділенні для іноземних громадян / В.І. Груцяк // Викладання мов у вищих

- навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2015. – Вип. 27. – С. 16–24.
4. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории : учеб. пособие / [Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К.]. – Астрахань : ИД «Астраханский университет», 2012. – 91 с.
 5. Иванова Т.А. К вопросу о роли гласных и согласных в звуковых традициях русского и туркменского языков / Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Гурмураева С. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2011. – Вип. 19. – С. 28–33.
 6. Иванова Т.А. К вопросу об обучении туркменских студентов русскому ударению / Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Бегжанов Ш. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2012. – Вип. 21. – С. 47–53.
 7. Иванова Т.А. Некоторые моменты сопоставительного анализа фонетики русского и туркменского языков / Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Атаев А. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2009. – Вип. 15. – С. 69–73.
 8. Ли Хуей Йин. Особенности реализации согласных в русской речи тайваньцев : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ли Хуей Йин. – СПб., 1999. – 275 с.
 9. Ли Щуцзинь. Сопоставление артикуляционных баз русского и китайского языков: вокализм / Ли Щуцзинь // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2011. – Вип. 19. – С. 64–72.
 10. Лялька О. Явище фонетичної інтерференції при вивченні української мови в арабомовній аудиторії / О. Лялька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Л. : ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 162–166.
 11. Ма Яньфей. Порівняльна характеристика звуків українського та китайського мовлення в аспекті навчання китайських студентів української мови / Ма Яньфей // Studiolinguistica : зб. наук. праць. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2009. – Вип. 3. – С. 182–185.
 12. Малишева О.Н. Влияние культурно-лингвистических особенностей китайских студентов на освоение ими российской мови / О.Н. Малишева, Т.В. Ключко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти

- на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2015. – Вип. 27. – С. 67–74.
13. Петров И.В. Преподавание русского языка в Китае на современном этапе: проблемы и перспективы / И.В. Петров, А.А. Складенко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : Константа, 2013. – Вип. 22. – С. 195–202.
14. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка : учеб. пособие / Н.А. Спешнев. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – 141 с.

УДК 811.161.2`243:378.147.091.33

<http://orcid.org/0000-0001-6397-1272>

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФОРМ І ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Селіверстова Л.І., канд. філол. наук (Харків)

У статті досліджується питання сучасної методики викладання української мови як іноземної, а саме, трансформація форм і змісту навчання української мови іноземців з урахуванням сучасного інноваційного розвитку освіти, за умови технічного забезпечення навчального процесу, а також описані методи активізації засвоєння навчального матеріалу. Акцентовано увагу на створенні нових форм освіти (транснаціональної, дистанційної, короткострокової, стислої, вузькоспеціалізованої, соціокультурної) та на ресурсах їхнього забезпечення, а також на виборі мови навчання (української, російської, англійської). У статті порівнюються традиційні та інноваційні способи навчання.

Ключові слова: зміст і форма навчання, інноваційний розвиток освіти, комплексний підхід до навчання, комунікативна компетенція, лінгводидактика.

Селіверстова Л.И. Трансформация форм и содержания обучения иностранцев в условиях инновационного развития образования. В статье исследуется вопрос современной методики преподавания украинского языка как иностранного, а именно, трансформация форм и содержания обучения украинскому языку иностранцев с учетом современного инновационного развития образования, при условии технического

обеспечения учебного процесса, а также описаны методы активизации усвоения учебного материала. Акцентировано внимание на создании новых форм образования (транснациональной, дистанционной, краткосрочной, сжатой, узкоспециализированной, социокультурной) и на ресурсах их обеспечения, а также на выборе языка обучения (украинский, русский, английский). В статье сравниваются традиционные и инновационные методы обучения.

Ключевые слова: инновационное развитие образования, коммуникативная компетенция, комплексный подход к обучению, лингводидактика, форма и содержание обучения.

Seliverstova L.I. Transformation of the form and content of teaching foreigners in the context of innovative development of education. The article deals with the problem of modern methods of teaching Ukrainian as a foreign language, namely, a transformation of the form and content of teaching Ukrainian to foreign students in the light of current innovative development of education and availability of technical means of teaching. The author describes methods that allow promoting acquisition of learning material. The main attention is focused on creation of new forms of training (transnational, distance, short-term, highly specialized, socio-cultural) and on resources which provide them, as well as on the problem of choosing a language of training (Ukrainian, Russian, and English). The author investigates the decrease in necessity to use capital letters, which is related to the practicality of modern gadgets. Communicative competence is regarded as the main factor of training foreigners that affects the content and form of teaching Ukrainian at universities of Ukraine. Speech is regarded as the basis of everyday and classroom communication, as a result of creative intellectual activity manifested in a variety of genres and forms and as a part of the communicative competence of foreign students. Modern technical equipment allows using different teaching material and helps to activate various mechanisms of memory, create conditions for communicative competence cultivation, i.e. the foreigner's awareness of the motive, the purpose of communication, special features of the addressee, speech subject, and the main idea. The author's attention has been paid to various types of communication involved in the process of teaching foreigners (formal / informal, personal / public, collective / mass, emotive / emotional). The author has analyzed a number of educational techniques and features, such as a flexible individualized mode and a rate of studying, self-planning of the learning process by students, diagnostic monitoring of the learning process and its adjustment in accordance with the individual characteristics of the students performing the training program.

The author compares traditional and innovative methods of teaching that increase the general effectiveness of knowledge acquisition.

Key words: communicative competence, comprehensive approach, form and content of teaching, innovative development of education, linguodidactics.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні можемо спостерігати, що освіта України активно реформується, як середня, так і вища. На це існує ряд об'єктивних причин. Україна на шляху до Європейської спільноти. Активна міграція людей спонукає держави Європи і всього світу до трансформації економіки і зокрема її складової – професійної освіти. Професійна підготовка фахівців для іноземних держав набуває особливого значення в Україні. «Національна доктрина розвитку освіти», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Закон України «Про вищу освіту» визначають вищу освіту як стратегічний ресурс зміцнення авторитету і конкурентоспроможності України на міжнародній арені.

Формування в Україні інноваційної моделі розвитку держави диктує нові пріоритети системі освіти, вимагаючи її стабільної динамічності, невинного генерування інновацій, які б сприяли безперервному оновленню знань. Світові глобалізаційні процеси є потужним чинником, який впливає на функціонування та розвиток національної системи освіти. У першу чергу, це стосується вищої школи. В Україні, як і в усьому світі, виробляються нові форми освіти (транснаціональна, дистанційна, короткострокова, стисла, вузькоспеціалізована, соціокультурна тощо), створюються медіа ресурси для їхнього забезпечення. Разом із тим, слід зазначити, що недостатньо використовується весь спектр форм навчання іноземних студентів у ВНЗ України. У нас практично відсутні заочна, дистанційна, транснаціональна форми навчання та навчання за спільними програмами з іноземними ВНЗ-партнерами. Повільно розвивається післядипломна освіта, частка якої у провідних країнах – 30-35% від загального обсягу підготовки іноземців [9]. Для впровадження в Україні нових форм освіти фахівці активно працюють над змістом навчання.

Зміст навчання української мови розуміється як система знань (зокрема, і лінгвістичних понять), умінь і навичок, визначених програмою й навчальним матеріалом. Навчальний зміст формується таким чином, щоб забезпечити досконале володіння мовою і засвоєння студентами основ інших наук. Аналіз змісту курсу української мови подано в працях О. Біляєва, М. Вашуленка, С. Карамана, І. Олійника,

М. Пентилюк, К. Плиско, О. Туркевич та ін.

Метою навчання української мови як іноземної є формування комунікативної, соціокультурної, професійної компетенцій, пізнавального і творчого типу людини, соціальних навичок, морально-етичних якостей особистості. Прийоми навчання української мови іноземців полягають у створенні оптимальних умов для формування мовної особистості, яка володіє виражальними засобами, уміє орієнтуватися в потоці сучасної різноманітної інформації, сприймати її і відокремлювати потрібну, спілкуватися в різних життєвих і професійних ситуаціях у глобалізованому світі. Українська освіта тільки на шляху сучасних перетворень. Цим визначена **актуальність** даного дослідження.

Форма і зміст навчання взаємозалежні категорії у навчанні іноземних студентів. Зміст мовної освіти іноземців, які навчаються в українських вищих навчальних закладах, поєднує такі взаємопов'язані складники: лінгвістичний, мовленнєвий, соціокультурний, професійний. Однією з проблем методики викладання української мови як іноземної в умовах інновації освіти є трансформація форм і змісту навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Питаннями про транснаціональний та комерційний виміри вищої освіти у зв'язку з посиленням інтересу до глобалізації суспільних відносин займалися В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, А. Сбруева, Ж. Таланова, Н. Авшенюк та ін. Науковці підкреслюють, що глобалізація має безпосередній та опосередкований вплив на системи вищої освіти: перший стосується переважно збільшення фінансування науково-освітньої сфери завдяки додатковим інвестиціям, другий пов'язаний з необхідністю встановлення відповідності здобутих студентами знань і навичок потребам ринку праці, що швидко змінюється з економічної та технологічної точок зору. Глобалізація надає системі вищої освіти значні можливості для інноваційного поступу. Одним із таких напрямів науковці визначають прискорений розвиток транснаціональної вищої освіти та інших вищезазначених форм навчання.

Окремі публікації науковців свідчать про переосмислення форм організації мовної освіти іноземних громадян в українській вищій школі. Фахівці наголошують, що створення нових моделей навчання мови в добу високотехнологічного інформаційного суспільства повинно зосередитися на вихованні особистості, здатної до самоосвіти

і саморозвитку. Є думка, наприклад, О. Палінської, що «українська лінгводидактика у сучасних умовах має бути спрямованою на вироблення принципів практичного застосування світових лінгводидактичних прийомів на українському ґрунті» [10: 53]. Останнім часом увага дослідників зосереджена на новітніх освітніх технологіях, упровадженні дистанційної форми навчання та створенні до неї навчального матеріалу, що підтверджується публікаціями фахових видань, конференцій [6; 8]. За останнє десятиріччя у відкритому доступі в Інтернеті з'явилися електронні підручники, курси з української мови для початківців та фахового спрямування [1; 4]. Науковці застерігають, що неконтрольований обсяг навчального матеріалу, вільний доступ до необмеженого Інтернет ресурсу може перевантажувати студента і навіть негативно позначатись на його успішності.

У світлі зазначеного **метою** нашої статті є дослідження змін форм і змісту навчання української мови як іноземної та пошук оптимальних підходів до навчання іноземців в українських ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Найважливіша мета навчання іноземних громадян – оволодіння комунікативною компетенцією [5: 4]. Останнім часом термін «компетенція» служить для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки бакалаврів і магістрів, виступає категорією результату освітнього процесу. Він уживається в західних освітніх (педагогічних) і кваліметричних науково-теоретичних і прикладних розробках. Компетенції виступають новим типом цілеспрямування під час проектування освітніх систем. Це свідчить про зрушення від суто академічних норм оцінки до зовнішньої оцінки професійної та соціальної підготовленості випускників ВНЗ (з орієнтацією на її ринкову вартість). Це зрушення означає трансформування систем вищої освіти і самих ВНЗ у напрямку їхньої адаптації до ринку праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння нової моделі освіти – освіта впродовж життя. Роботодавець усе чіткіше висловлює думки про те, що ключовим словом повинно ставати «працевлаштування» (як інтегральний результат освітнього процесу), а не сам процес з його змістовими, тимчасовими й організаційними параметрами, що настав час іти від академічного визнання вбік оцінки компетенції. Ринки праці і реалії соціального діалогу й соціального партнерства підтримують акцентування на компетенціях, а не тільки на академічних ступенях.

Комунікативна компетенція, як відомо, включає мовний, соціокультурний, професійний складники, мовленнєву й емотивну культуру. На початковому етапі навчання української мови іноземці вивчають мовлення як основу побутового й навчального спілкування – від простого до ускладненого. Зміст навчання включає фонетичний, лексичний, граматичний, культурологічний матеріал. Науковці виділяють комплексний підхід до навчання [7]. Мовлення вивчається в усній і письмовій формах. У цьому значенні мовлення розглядаємо як результат творчого процесу. У наш час спостерігається тенденція до зменшення використання письмових робіт, написаних за допомогою ручки. З першого курсу студенти користуються смартфонами, планшетами, ноутбуками, комп'ютерами – тобто для написання використовують клавіатуру гаджета, де літери позначені друкованим шрифтом. Можемо припустити, що згодом у іноземних студентів зникне потреба використання прописних літер. А це – 50 % абетки. Іноземцеві нелегко вивчити чотири варіанти однієї літери. Отже, перехід навчання на мультимедійне забезпечення вносить корективи до змісту навчання. Викладачі часто спостерігають таке явище, коли іноземний студент пише друкованим шрифтом у зошиті. Це свідчить про природну доцільність використання електронних ресурсів навчання.

У межах значення «мовлення як результат» іноземні студенти вивчають розмовний, навчальний та спрощений науковий стилі мовлення (на початковому етапі), потім послідовно художній, публіцистичний і науковий (у повному обсязі) стилі. Невід'ємною складовою в їх вивченні є мовленнєві жанри (усні й письмові). Комунікативна компетенція мовця складається з певного набору мовленнєвих жанрів [2]. Виділяються чотири класи мовленнєвих жанрів: інформативні, імперативні (прохання, поради тощо), етикетні, або перформативні (привітання, поздоровлення тощо), оцінні [3: 45]. Комплексно до змісту навчання входять різновиди стилістичних фігур, фразеологічних сполук. Якщо раніше подання нового матеріалу обмежувалося таблицями, матеріалом підручника, моделями усного мовлення, то зараз, крім традиційних способів, активно використовуються комп'ютерні презентації з фото, анімацією, аудіо-, відеоматеріалами, віддаленим контентом, де можна звернутися до будь-яких словників тощо. Контроль знань на певних

етапах навчання здійснюється на комп'ютері за допомогою тестів. Комп'ютерні програми дозволяють створювати й використовувати різні комбінації завдань. Після засвоєння матеріалу студент підключається до усного спілкування. Сучасний викладач має можливість запропонувати групову чи індивідуальну роботу в чаті, на форумі – це активізує мовленнєву діяльність іноземних студентів.

У значенні «мовлення як ораторський жанр» студенти вивчають на початковому етапі невеликі за обсягом навчальні тексти фахового та культурологічного спрямування. На наступних етапах навчання в обігу студентів більший за обсягом матеріал – це тексти, які передбачають різні форми роботи з ними. Метою такого навчання є розвиток уміння опрацювання великих за обсягом навчальних і наукових текстів та, в результаті – підготувати власну наукову роботу та оформити доповідь – захист курсової, бакалаврської, магістерської роботи. Що стосується магістерської форми навчання, то сьогодні це фактично наукова діяльність, яка є основою навчального процесу.

Усне мовлення, як відомо, може поєднуватися з невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація). Традиційне подання нової теми в підручнику здійснюється через схеми, таблиці, малюнки. А інноваційне – забезпечить різноманітну варіативність: презентації, аудіо різними голосами (чоловічими, жіночими, дитячими), епізоди художніх фільмів (з певною ситуацією), можна для порівняння інтонації, жестів, міміки – на кількох мовах.

Формування комунікативної компетенції передбачає уміння орієнтуватися в ситуації спілкування – це означає усвідомлення мотиву спілкування, мети мовлення, особливості адресата, предмету мовлення, основної думки. До змісту навчання тут мають бути включені більшість можливих варіантів навчальних матеріалів. Іноземний студент на занятті повинен мати можливість обирати різні варіанти складників ситуативного спілкування.

Мовленнєва діяльність іноземного студента спрямована на адекватний прийом і передачу інформації. Слід зауважити, що в навчанні мовлення в усіх його значеннях чільне місце посідають емоційність та емотивність. Як емоційність, так і емотивність використовуються в комунікативних цілях, але їх спрямованість і призначення різні. Мовлення завжди мотивоване – викликане обставинами, ситуацією, має певну мету. Емоційна комунікація –

це незапланована природна демонстрація емоцій як прояв внутрішніх емоційних станів, необов'язково враховує реакцію співрозмовника або оточуючих. Емотивна комунікація – це свідома, контрольована демонстрація емоцій, яка використовується зі стратегічною метою: вплив на оточуючих, демонстрація лояльності, доброзичливості, попередження можливого конфлікту, тобто вона виконує соціальну функцію – вплинути на сприйняття співрозмовником ситуації і на її розуміння. Розуміння емоцій співрозмовника, особливостей його почуттєвого і емоційного сприйняття дійсності, а також адекватний прояв або демонстрація власних емоцій є важливою складовою міжкультурної комунікативної компетенції, яку В.І. Шаховський називає емоційною / емотивною субкомпетенцією [11].

Кожній людині притаманні індивідуальні тембр голосу, гучність, міміка, пози, жести, смислові інтонації, логічні, фразові наголоси, емоційні, оцінювальні інтонації, ритмомелодійні засоби. Таким чином, на початковому етапі навчання іноземний студент раніше міг сприймати зміст навчання лише через індивідуальні особливості викладача. Інноваційні засоби дозволяють студенту сприймати різні варіанти представлення навчального матеріалу. Монолог, розповідь, роздум, оцінка, характеристика, прохання, наказ, порада, діалог, бесіда, дискусія, стаття в газету, наукова стаття, курсова робота тощо мають складати певну частину змісту навчання іноземних студентів української мови.

Продуктивними знахідками в організації навчального процесу є прийоми гнучкої побудови індивідуалізованого режиму й темпу навчальної роботи, елементи самостійного планування процесу навчання самими студентами, діагностичний контроль процесу навчання та його коригування відповідно до індивідуальних особливостей «проходження» студентами навчальної програми. Необхідним є також створення спеціальних навчальних матеріалів (посібників, комплексів, програм) для самостійної роботи, рухомого складу навчальних груп та гнучкого поєднання індивідуальних і групових форм навчальної роботи.

Одне з важливих питань освіти – це мова навчання. Відомо, що в держаних і приватних вітчизняних ВНЗ мовою навчання є державна. Але в той же час закон не тільки допускає, але й заохочує до «викладання окремих предметів» іншими мовами – у тому числі,

для студентів-іноземців, яким паралельно мають бути створені всі умови для вивчення мови країни, на території якої вони навчаються. У ВНЗ України немає єдиної мови навчання іноземців. На сьогодні іноземні студенти здобувають освіту українською, російською та англійською мовами. У східних областях України панує російська мова навчання, у західних областях – українська, у центральній частині – і та, й інша. Англійською мовою, як правило, навчаються іноземці медичних та фармацевтичних ВНЗ України. Вважаємо за доцільне розвивати досвід навчання українською, англійською, російською мовами. Це сприяє розширенню меж міжнародної освіти і, відповідно, ринку праці майбутніх випускників українських ВНЗ. Можливість вибору мови навчання іноземців, на нашу думку, позитивно впливає на інноваційний розвиток української освіти.

Висновки. Сучасні стратегії формування ринку освітніх послуг у сфері вищої освіти визначають невеликий у порівнянні з іншими європейськими країнами обсяг їх експорту, повільний темп розвитку міжнародних освітніх програм ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної вищої школи у загальноєвропейський та світовий освітній простір. Інноваційний розвиток освіти передбачає трансформацію форм і змісту навчання української мови іноземних студентів в українських ВНЗ. У зв'язку з перспективою вищезгаданих форм вищої освіти, зокрема транснаціональної освіти та дистанційних курсів у мережі Інтернет, виникає необхідність у нових підходах до навчального процесу іноземних студентів та створенні новітнього навчального матеріалу. Зазначені зміни спонукають фахівців у галузі вищої освіти переглянути традиційні системи забезпечення якості навчання іноземців та розробити альтернативні системи на основі результатів навчання й оволодіння конкретними компетентностями.

Перспективами подальших досліджень вважаємо дослідження і впровадження нових форм мовної освіти іноземців і, відповідно, нових засобів навчання із застосуванням нових прийомів опанування мовної, мовленнєвої, професійної та соціокультурної компетенції іноземними студентами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Автоматизована навчальна система української мови (електронний підручник) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mova.info/Page2.aspx?l1=58>
2. Бацевич Ф.С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Ф.С. Бацевич. – Львів : ПАІС, 2005. – 264 с.
3. Горелов И.Н. Основы психолінгвістики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – [3-е перераб. и дополн. изд.]. – М. : Лабиринт, 2001. – 304 с.
4. Електронний підручник з сучасної української мови [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/>
5. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / [уклад.: Л.І. Дзюбенко, В.В. Дубічинський, С.А. Чезганов та ін. / за ред. О.Н. Тростинської, Н.І. Ушакової]. – К. : НТУУ «КПІ», 2009. – Ч. 3. – 52 с.
6. Інтелектуальний форум “Від ефективного університету до конкурентоспроможної вищої освіти в Україні” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edu-trends.info/cher-forum/>
7. Комплексний підхід [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/784/110/>
8. Палінська О. Урок української: принципи оптимізації роботи на занятті з української мови як іноземної / О. Палінська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 51–58.
9. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті [Електронний ресурс] / І.В. Ставицька. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>
10. Стенограма – Комітет з питань науки і освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : kno.rada.gov.ua/komosviti/doccatalog/document
11. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 192 с.

УДК 37.881.116.1 – 064.16

<http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>

ПСИХОБИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Стативка В.И., докт. пед. наук (Сумы)

В статье рассматриваются условия эффективного развития мышления и речи. Одним из таких условий является развитый механизм памяти, который требует постоянной тренировки с помощью специальных методов и приемов, описанных в статье: мотивация, прогнозирование, разбивка на части, выделение слов, вызывающих ассоциативные связи, элементы лингвистического анализа текста.

Ключевые слова: лингвистическое мышление, мышление, память, развитие.

Статівка В.І. Психобіологічні механізми розвитку лінгвістичного мислення. У статті розглядаються умови ефективного розвитку мислення та мовлення. Однією з таких умов є розвинений механізм пам'яті, котрий потребує постійного тренування за допомогою спеціальних методів і прийомів, що наводяться у статті: мотивація та прогнозування, поділ на частини, виокремлення слів, що породжують асоціативні зв'язки, елементи лінгвістичного аналізу тексту.

Ключові слова: лінгвістичне мислення, мислення, пам'ять, розвиток.

Stativka V.I. Psychobiological mechanisms of linguistic thinking development. The article deals with the conditions of the effective development of thinking and speech. Thinking is understood as a cognitive process that is a system of consciously regulated intellectual operations of analysis, synthesis, comparison, and abstraction. Thinking starts with a question; involvement of the emotional sphere controlled by the intellect make it more acute and passionate. Thinking as a psychobiological process and language as a process of abstraction and generalization are determinate phenomena: a thought occurs based on language and takes its shape in speech. Therefore, any thinking is impossible without language and the linguistic thinking is understood as a complex of intellectual operations of analysis, synthesis, comparison, correlation, and generalization performed in the process of solving linguistic and speech cognitive

problems, i.e. a process of performing intellectual operations based on the language and by means of the language.

Major psychobiological mechanisms of thinking development are attention, memory, perception and comprehension.

The author also considers conditions of efficient memory development as a key factor affecting the thinking process and describes a system of drills for development of memory when working with a text.

Key words: development, linguistic thinking, memory, thinking.

Постановка проблемы. Процесс обучения подчинен оптимизации естественного развития мышления личности, условиями которого являются сформированные психобиологические механизмы внимания, памяти, восприятия, понимания. Мышление – один из наиболее сложных психобиологических механизмов. Трудность его теоретического описания состоит в том, что термином «мышление» называют и мышление в форме действий (практический интеллект животных и маленьких детей), и восприятие (бессознательные умозаключения, припоминание, операции анализа, синтеза, сравнения и др.)

Нас интересует мышление как познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Психологи А.В. Брушлинский, П.И. Зинченко, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др., раскрывая сущность понятия «мышление», сходятся в главном: мышление – это деятельность мозга, представляющая собой систему сознательно регулируемых интеллектуальных операций. К основным операциям мыслительного процесса относятся анализ, синтез, сравнение, абстрагирование. **А н а л и з** – это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, сторон. **С и н т е з** восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. **С р а в н е н и е** – сопоставление вещей, явлений, их свойств с целью вскрытия их тождества и различия. **А б с т р а г и р о в а н и е** – выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента, явления или предмета, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных.

Целью статьи является выделение, обобщение и представление в схематизированном виде наиболее важных признаков мышления и

памяти (как обязательного условия успешного функционирования мышления), которые необходимо учитывать для оптимальной организации их развития в учебном процессе; описание эффективных методов и приемов развития памяти в процессе работы с текстом. Данные механизмы должны быть сформированы в процессе обучения в вузе будущих преподавателей.

Анализ актуальных исследований.

Проанализировав труды А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова и др., мы выделили такие свойства мышления, учет которых может существенно повлиять на эффективность учебного процесса.

1. Мышление начинается с чувственных данных, полученных в процессе ощущения, восприятия и выходит за пределы чувственного – в абстрактное. Чувства, выражающиеся в форме переживаний, могут оказывать положительное или отрицательное воздействие на ход мыслительного процесса. «Когда в единстве интеллектуального и аффективного эмоциональность подчинена контролю интеллекта, включение чувства придает мысли большую напряженность, страстность, остроту», – отмечает С.Л. Рубинштейн [6: 290].

2. Процесс мышления начинается тогда, когда возникает потребность в разрешении противоречий, присущих предмету мысли. С.Л. Рубинштейн утверждает: «Мыслить человек начинает, когда у него возникает потребность что-то понять. Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия» [6: 290].

3. Течение мыслительного процесса определяется целью мыслительной деятельности. «Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс» [6: 290].

4. Один из основных актов, в которых совершается мыслительный процесс – суждение. Суждение включает понятия. Понятия формируются благодаря языку. Это предопределяет диалектическое единство языка и мышления.

5. С появлением слова становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. Человеческое мышление невозможно без языка. Всякая мысль

возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. И наоборот, чем более совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-либо мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

Рассматривая мышление как познание, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что оно представляет собой деятельность субъекта и вместе с тем отражение бытия посредством таких операций, как анализ и синтез. Язык же представляет собой систему анализа, синтеза и обобщений, сложившуюся в ходе исторического развития народа. Человек, овладевая родным языком, осваивает определённую систему анализа, синтеза и обобщения явлений окружающего мира.

На наш взгляд, С.Л. Рубинштейн предельно точно сформулировал суть детерминированности языка, речи и мышления: «Совершаясь на базе языка, мысль оформляется в речи. Мысль не существует без языковой оболочки. Однако мышление и речь не совпадают. Говорить – еще не значит мыслить... Мыслить – это значит познавать, говорить – это значит общаться. Заключаясь в познании, мышление предполагает речь, в которой оно получает языковую оболочку; заключаясь в общении, речь предполагает работу мысли...; когда человек мыслит, он использует языковой материал, и мысль его формируется, отливаясь в речевые формулировки» [6: 325].

Посредством языка происходит переход от восприятия к понятиям, осуществляется формирование обобщенной мысли, протекает процесс оперирования понятиями. Без обобщающей роли языка человек не мог бы приобрести способность обозревать бесконечное многообразие отдельных вещей окружающего мира.

Вот почему, говоря о развитии мышления, мы лишь условно можем говорить о *лингвистическом* мышлении, потому что без языка как средства оформления и передачи мысли процесс мышления и его развития немислим вообще. Необходимость введения термина *лингвистическое мышление* продиктована конкретизацией условий *развития мышления* определенными рамками – на занятиях по русскому языку. Это значит, что под лингвистическим мышлением мы будем понимать *комплекс*

мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, осуществляющийся в процессе решения лингвистических и речевых познавательных задач, то есть процесс осуществления мыслительных операций на основе языка и с помощью языка.

Развитие мышления зависит от степени развитости таких психобиологических механизмов, как внимание, восприятие (перцепция и апперцепция), память. В этой связи следовало бы напомнить основные свойства названных процессов, которые установлены психологами и которые педагогу необходимо знать и учитывать в организации обучения языку и речевой деятельности. Однако жанр статьи не позволит это сделать, и мы ограничимся описанием одного, на наш взгляд, очень важного психобиологического механизма – памяти. Именно на памяти акцентируем внимание еще и потому, что мы стали упускать из виду необходимость целенаправленного ее развития и, как следствие, наблюдаем резкое падение возможностей запоминания у студентов и учащихся.

П а м я т ь – важнейший психофизиологический процесс, основу которого составляют следы бывших ранее нервных процессов, к числу которых относятся *запоминание, сохранение, воспроизведение и узнавание* индивидом его опыта.

В психологических исследованиях накоплено немало фактов, свидетельствующих о важной роли памяти в развитии умственных и речевых способностей (А.А. Смирнов, Н.А. Менчинская, А.М. Игнатенко, Т.В. Егорова и др.). На продуктивность запоминания влияют свойства нервной системы субъекта (Э.А. Губарева, Е.П. Гусева, С.А. Изюмова), а также активность субъекта в учении. Мозг не запоминает сам по себе, запоминает активно действующий субъект, используя для этого свой субъектный опыт, включающий способы и приемы запоминания.

В работах А.А. Смирнова, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Т.П. Розановой обосновывается мысль о том, что запоминание является продуктом сложной познавательной деятельности, а не просто результатом прямого и непосредственного запечатления воспроизводимых объектов.

Такие заключения психологов обязывают методистов и учителей организовывать разнообразную интеллектуально-речевую

деятельность учащихся в процессе овладения знаниями (в том числе и при работе с текстом).

Ученые А.Н. Шлычникова, В.В. Манжгладзе, Т.А. Ротанова, Н.И. Локалова, В.А. Суздалева, С.А. Захарова, исследуя связь познавательной активности и памяти, установили, что воспринимаемая информация тем более фиксируется и сохраняется, чем более проявляется активность субъекта в решении познавательных и мнемических задач, т. е. чем более глубокому анализу подвергается воспринимаемая информация (при прочих равных условиях).

Глубокий анализ сигналов ведет к образованию нейронной системы, характеризующейся большим числом возбужденных элементов и более интенсивными синаптическими процессами, что оставляет следы в кратковременной памяти глубже и длительнее. Если же процесс анализа воспринятой информации подкрепляется еще и действиями (речевыми, двигательными), то это приводит к дополнительной подкрепляющей активизации соответствующих нейронных систем. Ученые заключают: лучше проанализированная информация ведет к формированию «богатой» энграммы, которая легче и надежнее считывается, чем «бедная» энграмма [11: 173]. Следовательно, глубокий анализ текстов, их перестройка, составление устных и письменных вариантов относительно самостоятельных частей текста, стилистические эксперименты, диалоги с запланированным содержанием (интерпретационные) способствуют обогащению и развитию памяти.

Т.Н. Ушакова [9] и Н.И. Чуприкова [11], исследуя связи кратковременной и долговременной памяти, образующихся когнитивных систем, отмечают, что система долговременной памяти основывается на ассоциативных временных нервных связях между определенными элементами восприятия и определенными словами языка. Эти первичные базовые элементы по мере накопления опыта и умственного развития ребенка дифференцируются, обрастают новыми, образуют множество взаимных связей и постепенно складываются в единую более или менее упорядоченную отражательно – знаковую когнитивную систему. Чем более обширна, дифференцирована и упорядочена эта система, тем выше ее способность к переработке и усвоению новой информации.

Изложение основного материала.

Обобщая выявленные психологами свойства и закономерности памяти и запоминания, назовем несколько факторов, влияющих на эффективность запоминания: 1) наличие установки на запоминание, создание мотивации; 2) содержательная сторона семантической долговременной памяти (чем глубже анализ, тем лучше запоминание); 3) степень сформированности репрезентативных когнитивных систем (чем более сформированы когнитивные системы, чем они шире, тем легче протекают процессы синтеза и анализа, тем легче запоминание); 4) использование приемов запоминания, к которым относят: а) разбивку материала на составные части; б) придумывание заглавий для них или выделение какого-нибудь опорного пункта, с которым легко ассоциируется все содержание данной части материала; в) связывание по их заглавиям или выделенным опорным пунктам в единую цепь ассоциаций; г) воспроизведение (оно особенно эффективно, если представляет собой пересказ «своими словами»); д) прием сравнения; е) приемы классификации и систематизации и др.

Все реализуемые приемы запоминания используются в соответствии со структурой мнемического действия: ориентировка во всем материале, выделение групп, элементов, установление внутригрупповых отношений, установление межгрупповых связей.

В системе обучения языку и развития речевой деятельности эти приемы наполняются конкретным материалом. Память о том, при каких условиях и с помощью каких приемов память интенсивнее обогащается, образуя более богатую репрезентативно-когнитивную систему, покажем на конкретном примере, каким образом может быть организована работа в процессе написания свободного диктанта (аналогичная работа может проводиться и при обучении пересказу, изложению). Свободный диктант – требует от учащихся запоминания целого абзаца и письменного его изложения по памяти, что, в свою очередь, предопределяет целенаправленно организованную преподавателем работу памяти.

Текст для свободного диктанта

*Ночная бездонность неба переполнена разноцветными
висящими в нем звездами, и среди них воздушно сереет прозрачный
и тоже полный звезд Млечный Путь, двумя неравными дымами*

склоняющийся к южному горизонту, беззвездному и поэтому почти черному.

Балкон выходит в сад, усыпанный галькой, редкий и низкорослый. С балкона открывается ночное море. Бледное, млечно-зеркальное, оно латаргически-неподвижно, молчит. Будто молчат и звезды. И однообразный, ни на секунду не прерывающийся хрустальный звон стоит во всем этом молчаливом ночном мире, подобно какому-то звенящему сну (И. Бунин. Южная ночь).

Ниже в таблице представлены формулировки заданий для работы с текстом и приемы, используемые для развития памяти.

Развитие памяти в процессе написания свободного диктанта

Речевое оформление заданий	Приемы
<p>1. 2016 год проходит под знаком – год И. Бунина в литературе. Сегодня мы послушаем фрагмент его произведения, которое называется «Южная ночь». Приходилось ли вам бывать летом у моря, видеть южную ночь? Если нет, то посмотрите на фото (картину) южной ночи, которая очень близко отражает ее особенности. Как вы думаете, из каких микротем может состоять текст, если он называется «Южная ночь»? (Например: а) ночное небо; б) вид на море; в) хрустальный звон.) Названия микротем записываются на доске.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Установка и мотивация деятельности.</i> • <i>Прогнозирование: условная разбивка материала на части.</i> • <i>Придумывание заглавий, с которыми может легко ассоциироваться содержание части.</i>

<p>2. Слушайте текст и следите, оправдываются ли наши прогнозы? Где начинается и где заканчивается микротема «Ночное небо» («вид на море», «хрустальный звон»)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Слушание (чтение).</i> • <i>Соотнесение частей текста с микротемой, уточнение заглавий.</i>
<p>3. Послушайте еще раз первую микротему и запомните слова, которыми автор описывает небо. Какое особенное слово или слово сочетание вам запомнится? По ходу слушания можете их записать. Обратите внимание: какие недавно изученные синтаксические единицы встречаются в тексте. Перескажите (запишите своими словами) микротекст, сохраняя предложения с обособленными определениями. (Аналогичная работа проводится с каждой микротемой).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Повторное чтение текста по микротемам.</i> • <i>Нахождение опорного слова, с которым легко ассоциируется все содержание данной части.</i> • <i>Пересказ (устный) или изложение (письменный пересказ) микротемы своими словами.</i>
<p>4. Прислушайтесь. Удается ли вам услышать однообразный, непрерывный хрустальный звон в воздухе? Благодаря каким повторяющимся звукам и словам, превышающим среднюю длину слова, можно услышать этот непрерывный хрустальный звон? Перескажите фрагмент, сохраняя авторские обособленные определения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Нахождение опорного слова, звука, с которым легко ассоциируется все содержание данной части.</i> • <i>Элемент анализа языковых единиц.</i> • <i>Пересказ (устный) или изложение (письменный пересказ) микротекста своими словами.</i>

Каждый из приемов имеет десятки вариантов. Выбор их зависит от учебной цели, стиля текста, индивидуальных предпочтений преподавателя и т.д. Элементы анализа языковых единиц текста могут обретать самые разнообразные формы. Например:

1. Перед чтением текста: Предположите, какие микротемы могут составлять его? Какой должен быть тип речи? Стил ь текста? (Основные микротемы: ветер – свет – облака – дождь).
2. Запомните слова, называющие действия ветра; эпитеты, сравнения, характеризующие свет; эпитеты и метафоры, относящиеся к описанию облаков; найдите прием градации в описании дождя. Перескажите текст, сохраняя авторские языковые средства.
3. Докажите, что слово «*трепещущий*» (свет) является единственно нужным словом из ряда синонимов: *движущийся*, *подвижный*. Чтобы правильно выполнить задание, внимательно перечитайте текст; уточните лексические значения слов синонимического ряда, выявляя, ради какого оттенка значения автор выбрал слово. Какую роль в раскрытии темы и главной мысли оно играет?
4. Почему в тексте много предложений с однородными членами? Какова их стилистическая роль: детализировать картину, наполнять ее движением, создавать ритмомелодику прозы?
5. Прочитайте текст с мыслью о том, что вам предстоит нарисовать по памяти описанную картину. Какие предметы, явления, картины вы выделите в тексте, чтобы нарисовать их? Какое настроение будете создавать и какие краски будете использовать? Почему? (Ответ аргументируйте фактами из текста). Нарисуйте по памяти картину «Прощальный праздник осени».

Память следует тренировать постоянно и при выполнении самых разных заданий. Безотносительно к тому, на каком занятии (аспектном или занятии по развитию речевой деятельности) организуется познавательная деятельность, тренировка памяти может и должна производиться с помощью таких типов заданий:

- Прослушайте (прочитайте) текст и воспроизведите те слова или словосочетания, которые относятся к теме (например, «Лексика»).
- Перечислите, например, термины (географические названия, тропы, синонимы и т. д.), которые встречаются в тексте.
- В прослушанном (прочитанном) тексте воспроизведите те словосочетания или предложения, которые имеют эмоционально-

- експресивную окрашенность.
- Послушайте (прочитайте) ряд предложений и воспроизведите те из них, которые вы бы использовали при коммуникативной задаче оказать сильное воздействие на эмоции читателя, слушателя.
 - Послушайте два высказывания (прочитайте два текста). Какая информация в них повторяется? Какая информация свойственна только одному из текстов?
 - Прочитайте (послушайте) текст и перескажите только ту информацию, которая относится к теме (например, «Употребление личных местоимений как форм выражения вежливости»).
 - После прослушивания (прочтения) текста вставьте в розданные карточки пропущенные слова.

Выводы. Развитие памяти благотворно сказывается на развитии мышления и речи. Все виды речевой деятельности предполагают работу памяти, долговременной, кратковременной и оперативной. В процессе слушания реципиенту важно удержать в памяти содержание воспринятого, помнить о манере говорения и реакции говорящего, постоянно устанавливая смысловые связи и удерживать их в памяти. Пересказ или создание текста невозможно без удерживания в памяти особенностей жанра, стилевых свойств речи, стилистически маркированных языковых средств, элементов содержания, без подключения механизма выбора слов и синтаксических конструкций, который функционирует благодаря памяти. Совершенно очевидно, что память как важнейший механизм речи является тем аргументом, который позволяет говорить об общей психофизиологической основе развития не только всех видов речевой деятельности, но и условием эффективного развития лингвистического мышления. Описанные в статье свойства мышления и памяти, условия их развития, практические методы и приемы целесообразно учитывать при организации обучения будущих преподавателей с целью повышения его развивающего воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Мышление как процесс / А.В. Брушлинский // Мышление: процесс, деятельность, общение ; отв. ред. А.В. Брушлинский. – М. : Наука, 1982. – С. 3–47.
2. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 27–42.

3. Локалова Н.П. Вербально-смысловый анализ в младшем школьном возрасте / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 113–130.
4. Манжгладзе В.В. Познавательная активность в системе процессов памяти / [Манжгладзе В.В., Шлычникова А.Н., Суздалева В.А. и др. / под ред. Н.И. Чуприковой]. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника : Избранные педагогические труды / Н.А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АПН СССР, 1958. – 501 с.
7. Семенов О.М. Вища філологічна освіта: ціннісні пріоритети / О.М. Семенов // Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. (20 квітня 2012 р., Євпаторія – Ялта). – Євпаторія : РВВВ КГУ, 2012. – С. 15–18.
8. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М. : Наука, 1968. – 542 с.
9. Ушакова Т.Н. Психологический подход к анализу дискурса / Т.Н. Ушакова // Язык, сознание и образ мира. – М. : Наука, 1997. – С. 97–112.
10. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении / Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
11. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы обучения / Н.И. Чуприкова. – М. : Столетие, 1999. – 214 с.

УДК 811.161.1'243'37

orcid.org/0000-0002-2999-629X

КАТЕГОРІЯ ЖИВОГО – НЕЖИВОГО У НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

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

У статті аналізуються функціонування і способи вираження лексико-граматичної категорії живого – неживого в російській мові, розглядаються етапи вивчення означеної категорії на заняттях з російської мови в іноземній аудиторії, виділено групи конкретних іменників з точки зору їхнього відношення до названої категорії, проаналізовано іменники з коливаннями у значенні живого і неживого.

© Тростинська О.М., 2016

Ключові слова: іноземні студенти, лексико-граматична категорія, розряди істот і неістот, російська мова.

Тростинская О.Н. Категория одушевленности – неодушевленности в преподавании русского языка как иностранного. В статье анализируются функционирование и способы выражения лексико-грамматической категории одушевленности – неодушевленности в русском языке, рассматриваются этапы изучения данной категории на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории, выделены группы конкретных существительных с точки зрения их отношения к рассматриваемой категории, проанализированы существительные с колеблющимся значением одушевленности – неодушевленности.

Ключевые слова: иностранные студенты, лексико-грамматическая категория, неодушевленность, одушевленность, русский язык.

Trostinskaya O.M. Category of «animateness – inanimateness» in teaching Russian as a foreign language. The functioning and ways of expression of lexico-grammatical category of «animateness – inanimateness» in the Russian language are investigated in the article. The stages of learning the category of «animacy – inanimacy» at Russian language classes in a foreign audience are considered, different groups of nouns are analysed from the point of view of their attitude towards the category under analysis with the aim of improving the process of teaching Russian to foreign students.

From the point of view of attitude to the category of «animacy – inanimacy» all concrete nouns of the Russian language are divided into the following ones: 1) those which belong to the category of animate objects, 2) those which belong to the category of inanimate objects, 3) nouns with the variable index of belonging to «animacy – inanimacy» according to the context, 4) nouns without any grammatical indexes of belonging to «animacy – inanimacy». The majority of difficulties foreign students have with the nouns, which have variable indexes of belonging to «animacy – inanimacy». Such «ambiguous» nouns are included into a group of words, that name biological objects: *амеба, бактерия, бацилла, вирус, зародыш, инфузория, микроб, микроорганизм, эмбрион*, etc. Some scientists point out the possible double use of similar words. However most researches define, that the marked nouns designating biological objects, native speakers mostly refer to the category of inanimateness. It confirms the conducted analysis of scientific texts on the biological subject matter. Foreign students' attention should be focused on the words, that name animate objects perceived as food (*кальмар, креветка, мидия, омар, устрица*, etc.), because in the Russian language they can be used as nouns that mean the names of inanimate objects, when we are talking about food, and as nouns that mean the names of animate objects, when the latter are examined as biological matters.

To sum up, it can be concluded that the category of «animateness – inanimateness» reflects the anthropocentricity of human thinking, but not the compliance of the world language picture to a scientific paradigm. That is why at Russian language classes, especially in the process of training a scientific style to the students of medical and biological specialities, it is necessary to pay special attention to learning nouns with variations in their meaning of «animacy – inanimacy». For educational and translation dictionaries of medical and biological terms for foreigners to mark not only grammatical categories of nouns but also their belonging to the category of «animacy – inanimacy». The article offers different kinds of tasks for fixing the appointed teaching material in the groups of students of medical and biological specialities.

Key words: animateness, foreign students, inanimateness, lexical-grammatical category, Russian language.

Категорія живого – неживого (в російській мові “одушевленности – неодушевленности”) – це лексико-граматична категорія, що відносить предмет, що називається, до розряду живих істот (*человек, девушка животное*) або до розряду неживих предметів, явищ природи, дій, станів тощо (*стол, дождь, работа*).

У сучасних лінгвістичних розвідках аналізувалися різні аспекти категорії живого – неживого. Про класифікуючу природу цієї категорії писали А.В. Бондарко та І.Г. Милославський. А.А. Залізник описав взаємозв'язок категорії живого – неживого з категорією роду. Походження категорії живого – неживого в російській мові досліджували Ю.С. Степанов і Г.А. Хабургаєв. Відображення категорії живого – неживого в різних мовах розглядали Л. Єльсмієв, Н.С. Коваленко, А. П. Кочеваткова та інші дослідники. Водночас методичні питання, пов'язані з особливостями вивчення даної категорії в іноземній аудиторії, не стали об'єктом широкого наукового вивчення, що і визначає **актуальність** пропонованого дослідження.

Мета статті – дослідити функціонування і способи вираження лексико-граматичної категорії живого – неживого в російській мові, розглянути етапи вивчення категорії живого – неживого на заняттях з російської мови в іноземній аудиторії і проаналізувати різні групи іменників з точки зору їхнього відношення до названої категорії з метою оптимізації навчання російської мови іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Значення живого – неживого виражається на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях мови.

На лексичному рівні іменники, що належать до розряду істот або неістот, поділяються на слова, що вживаються в прямому значенні, і слова, що вживаються метафорично. У першій групі виділяють „абсолютно живі” – іменники, об’єднані спільним семантичним компонентом „жива істота”, до яких належать назви людей, тварин, птахів, риб, комах (*человек, собака, волк, орел, карп, таракан* и т.д.), та „абсолютно неживі” – субстантиви, що об’єднані спільним семантичним компонентом „неживий предмет”, до яких у російській мові належать і рослини [2]. Слід зауважити, що категорія живого – неживого притаманна лише конкретним іменникам, оскільки до інших лексико-граматичних розрядів іменників не входять назви живих об’єктів, а отже такі слова не містять цієї опозиції. До групи слів, що вживаються метафорично, входять назви богів та міфічних істот (*Зевс, русалка, водяний, дракон* тощо), такі іменники здебільшого відносяться до розряду істот, та іменники, вжиті у переносному значенні.

Більшість слів російської мови, що належать до розряду істот, є іменниками чоловічого і жіночого роду. Зі слів середнього роду до цього розряду належать іменники, що утворилися морфолого-синтаксичним способом словотворення із прикметників та дієприкметників (наприклад, *животное, млекопитающее*), деякі слова із суфіксом *-иц-* (*чудище, чудовище*), слова *дитя, существо* (у значенні „живий організм”), *лицо* (у значенні „людина”). Дослідники виділяють специфічні афікси, що слугують для утворення іменників чоловічого і жіночого роду на позначення істот. Наприклад, за допомогою суфікса *-ист-* утворюються біля 500 іменників чоловічого роду (*активист, болгарист, тракторист*) [6]. Продуктивними для утворення іменників чоловічого роду на позначення істот є також афікси *-лог* (*біолог, геолог*), *-ач* (*ткач, трубач*), *-ец* (*творец, певец*), *-тель* (*строитель, преподаватель*), проте з останнім пов’язані численні випадки омонімії (наприклад, *заместитель* – це і людина, що працює заступником якогось начальника, і хімічний термін). У іменників жіночого роду на позначення істот виділяють специфічні словотворчі суфікси *-иц-, -ниц-, -к-* (*сотрудница, машинистка*).

Грамаітичним показником категорії живого в російській мові є співпадіння форм знахідного і родового відмінків у множині й однині в іменників чоловічого роду (*вижу декана, друзей*) крім іменників

чоловічого роду із закінченням *-а/-я* (*папа, дядя*) і лише у множині в усіх іменників жіночого роду (*вижу студенток, жєницин*) і деяких іменників середнього роду, що позначають живих істот (*вижу животных, живых существ*). Іменники, що означають неістот, мають однакові форми знахідного і називного відмінків у множині (*вижу дома, улицы, поля*) та у формах чоловічого і середнього роду однини (*вижу магазин, общежитие*).

На синтаксичному рівні значення живого/неживого виражається через узгодження іменників з прикметниками, діеприкметниками, займенниками та числівниками. „... у прикметників ця категорія вказує на належність ознаки живій істоті або неживому предмету (явищу) та виражається у співпадінні форми знахідного відмінка однини чоловічого роду, а також знахідного відмінка множини з відповідними формами родового або називного відмінка залежно від того, який іменник – живий чи неживий” (переклад наш – Т.О.) [8: 282]. Наприклад, *вижу нового студента, но новый дом*. Особливого значення набуває синтаксичне вираження категорії живого – неживого для незмінних іменників, які не мають формально-граматичних засобів вираження означеної категорії (наприклад, *В зоопарке мы видели молодого шимпанзе*).

З лексичним рівнем вираження категорії живого – неживого іноземні студенти стикаються вже на перших заняттях з вивчення російської мови, відповідаючи на питання *Кто это?* и *Что это?* Проте на цьому етапі в них не виникає труднощів, оскільки вони мають досить обмежений словниковий запас, у межах якого можуть чітко визначити, чи є предмет, позначений вивченим іменником, носієм живої або неживої ознаки.

Розширення знань про категорію живого – неживого відбувається під час вивчення іноземцями граматичної системи російської мови, а саме відмінювання іменників знахідного відмінка. Окремо слід зауважити вплив цієї категорії на вживання сполучного слова *который* у складнопідрядних означальних реченнях, оскільки вибір форми відмінка сполучних слів визначає належність суб'єкта до істот або неістот (*Студенты, которых вызвал декан, учатся на 3 курсе. – Рефераты, которые проверил декан, написаны студентами 3 курса*).

Найбільше питань в іноземних студентів викликають іменники зі змінними показниками належності до істот чи неістот, з якими

студенти-нефілологи стикаються під час вивчення наукового стилю мовлення. Усі коливання між граматичним значенням живого й неживого пояснюються неоднозначністю в оцінці предмета як живого або неживого. Свого часу В.В. Виноградов навіть відзначав „міфологічність” термінів „одушевленность – неодушевленность”, оскільки такі іменники, як наприклад, *растение, бактерия, кукла, народ* демонструють невідповідність об’єктивного статусу предмета його осмисленню в мові [3: 83]. До таких „неоднозначних” іменників належить група слів, що називають біологічні об’єкти: *амеба, бактерия, бацилла, вирион, вирус, зародыш, инфузория, микроб, микроорганизм, эмбрион* тощо. З точки зору лінгвістів, коливання у значенні цих іменників відбувається через те, що належність цих організмів до тварин або рослин неочевидна. На нашу думку, така ситуація має також історичні причини. В російській мові категорія живого – неживого склалася у кінці XVII століття. Очевидно, що більшість названих іменників увійшла до словника російської мови значно пізніше. Деякі науковці відзначають можливе подвійне вживання подібних слів, наприклад, іменник *паразит* належить до розряду живих істот, якщо вживається відносно до людей та тварин, і до розряду неживих істот, якщо відноситься до рослин (*уничтожить любых паразитов, уничтожить сорняки и паразиты на грядках*) [6]. Проте більшість досліджень засвідчує, що означені іменники на позначання біологічних об’єктів носії мови відносять здебільшого до розряду неістот. Це підтверджує й аналіз наукових текстів біологічної тематики: *К. Линней объединил все микроорганизмы в одну группу под названием «хаос». Кон на основе сходства внешней формы, роста и размножения отнес вирионы в группу низших растений. Пастер обнаружил палочковидные бактерии в организме погибших от сибирской язвы животных и доказал, что они являются возбудителями этой болезни. Получит фиксированный вирус бешенства Пастеру удалось путем многократного повторного пассирования вируса больной собаки. Изучая зародыш, необходимо помнить, что у разных групп животных из эктодермы, мезодермы и энтодермы развиваются различные органы* [1].

Слід звернути увагу іноземних студентів на слова, що називають істот, які сприймаються як їжа (*кальмар, креветка, мидия, омар,*

устрица тощо), оскільки у російській мові вони можуть уживатися як іменники, що означають назви неістот, коли мова йде саме про їжу, і як іменники, що означають назви істот, коли розглядаються як біологічні об'єкти (*На обед приготовили кальмары. Рыбаки часто встречали гигантских кальмаров в северных морях*).

Назви неживих предметів, що імітують живих істот (*кукла, робот, сфинкс, киборг*) також можуть уживатися як іменники, що означають і назви істот, і назви неістот [5].

Іменники, що позначають сукупність живих об'єктів, людей або тварин (*народ, молодежь, толпа, стая, табун* тощо) належать до розряду неістот, хоча мають у своїй семантиці значення множинності істот живих.

Ми пропонуємо такі види завдань для закріплення означеного матеріалу в групах студентів медико-біологічного профілю навчання.

Задание 1. Прочитайте предложения. Определите надеж выделенных слов и объясните его употребление.

1. Вирусы бактерий называют бактериофагами или просто фагами.
2. Бактериофагов открыл Н.Ф. Гамалея в 1898 году.
3. Наблюдать бактерии стало возможным после создания совершенной микроскопической техники.

Задание 2. Поставьте данные в скобках слова, обозначающие биологические объекты, в правильной форме. Объясните свой выбор.

1. Биология изучает ... (*живые организмы*), которые населяют Землю.
2. Ботаники исследуют ... (*растения*), зоологи исследуют ... (*животные*).
3. Микробиология разделяет ... (*все микроорганизмы*) на ... (*бактерии*), ... (*вирусы*) и ... (*простейшие*).

Задание 3. Соедините глаголы, данные слева, с существительными, данными справа, и составьте с ними предложения. Следите за формой выбранных существительных.

Изучать

Вирусы табака

Исследовать

Устрицы

Готовить	Бактерии
Уничтожают	Низшие животные
Наблюдают	Патогенные микроорганизмы
Открыть	Амебы тощо.

Висновки. Отже, з точки зору відношення до категорії живого – неживого всі конкретні іменники російської мови поділяються на: 1) ті, що належать до розряду істот, 2) ті, що належать до розряду неістот, 3) іменники зі змінним показником належності до істоти чи неістоти, значення яких виявляється у контексті, 4) іменники, що не мають граматичних показників належності до істоти чи неістоти. Іменники, що належать до розряду істот і неістот, означають не стільки живі і неживі предмети, скільки предмети, що осмислюються як живі або неживі. Між членами опозиції “живий – неживий” існує низка проміжних утворень, які поєднують ознаки живого і неживого, що зумовлено “асоціативними механізмами мислення та іншими особливостями мисленнєвої діяльності людини” [7]. Таким чином, категорія живого – неживого відображає антропоцентричність людського мислення, а не відповідність мовної картини світу науковій парадигмі. Тому на заняттях з російської мови, особливо під час навчання наукового стилю мовлення студентів медико-біологічного профілю, необхідно приділяти особливу увагу вивченню іменників із коливаннями у значенні живого – неживого, а в навчальних та перекладних словниках медико-біологічних термінів для іноземців позначати не лише граматичні категорії іменників, а й їхню належність до розрядів істот та неістот.

Деякі автори вважають, що категорія живого – неживого представлена в російській мові значно ширше. Інші частини мови також мають семантичні ознаки належності до істот або неістот, що не виражені експліцитно, проте є важливими для розуміння прихованого в лексемі смислу і проявляються у сполучуваності з іншими словами у реченні. Наприклад, дієслова думки, почуття, мови означають процеси, характерні для людині або високоорганізованих тварин (*говорить, думать, молчат, боятся, смеяться* тощо). Семантика живого притаманна також деяким (понад 200) прикметникам з суфіксами *-ив-, -чив-, -лив-* (*трудолюбивый, доверчивый, молчаливый*), мотивованим або дієсловами, або іменниками, що називають та характеризують людину; збірним

числівникам (*двое, трое, четверо*) та утвореним від них іменникам (*двойня, тройня, троїца, одиночка*); деяким прислівникам (*вдвоєм, втроєм, пристально, всерьез* та інші), що характеризують дії людини [4].

Вивчення цих мовних явищ з метою підвищення якості навчання іноземців російської мови та створення методичних матеріалів для використання в навчанні іноземних студентів може становити **перспективи подальших науково-методичних досліджень** лексико-граматичної категорії живого – неживого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакулина Н.А. Микробиология / Н.А. Бакулина, Э.Л. Краева. – М. : Медицина, 1980. – 448 с.
2. Боровик В.В. Категория одушевленности/неодушевленности и некоторые аспекты ее усвоения иностранными студентами / В.В. Боровик // Вестник Иркутского гос. лингв.ун-та. – 2010. – № 4 (12). – С. 71–77.
3. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М. : Рус. яз., 2001. – 720 с.
4. Глинка Е.В. Категория одушевленности: грамматическое представление и скрытое выражение / Е.В. Глинка // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект : Материалы X Междунар. науч. конф. (Владимир, 29 сентября – 1 октября 2015 года). – Владимир : Транзит-ИКС, 2015. – С. 107–111.
5. Еськова Н.А. Краткий словарь трудностей русского языка / Н.А. Еськова. – М. : Астрель, АСТ, 2005. – 605 с.
6. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка / А.А. Зализняк. – М. : Рус. яз., 1980. – 880 с.
7. Нарушевич А. Несколько вопросов о категории одушевленности – неодушевленности / А. Нарушевич // Русский язык. – 2002. – № 41. – С. 12–17.
8. Русский язык: Энциклопедия / [под. ред. Ю.Н. Караулов]. – М. : Дрофа, 1997. – 721 с.

УДК 81'27:304.2

<http://orcid.org/0000-0003-4996-5113>

КОДЫ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОФОНОВ

Чень Чунься (Китай)

Статья посвящена определению лингвометодических основ системы формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов. Актуальность исследования определяется тем, что при постижении иноязычной культуры в единстве с иностранным языком наиболее сложным и важным представляется изучение его национально-окрашенных компонентов. Проанализировано современное состояние изученности единиц хранения и передачи культурного знания. В современной лингвокультурологии и когнитивной лингвистике систему знаков-носителей культурных смыслов называют кодом культуры. Культурные коды передаются посредством культургенов и выражаются в лингвокультурных единицах – концептах. Для целей формирования лингвосоциокультурной компетентности предлагается создание уровневой системы: коды культуры – сценарии – единицы языка разных уровней.

Ключевые слова: инофоны, код культуры, лингвосоциокультурная компетентность, русский язык.

Чень Чунься. Коди культури як основа формування лінгвосоціокультурної компетентності інофонів. Статтю присвячено визначенню лінгвометодичних основ системи формування лінгвосоціокультурної компетентності інофонів. Актуальність дослідження визначається тим, що під час засвоєння іншомовної культури разом із іноземною мовою найбільш складним і важливим бачиться вивчення її національно забарвлених компонентів. Проаналізовано сучасний стан вивченості одиниць зберігання й передачі культурного знання. В сучасній лінгвокультурології та когнітивній лінгвістиці систему знаків-носіїв культурних смислів називають кодом культури. Культурні коди передаються за допомогою культургенов і виражаються в лінгвокультурних одиницях – концептах. З метою формування лінгвосоціокультурної компетентності запропоновано створення рівневої системи: коди культури – сценарії – одиниці мови різних рівнів.

Ключові слова: інофони, код культури, лінгвосоціокультурна компетентність, російська мова.

Chen Chunxia. The culture codes as the basis of the linguosociocultural competence formation of inophones. The article is dedicated to the definition of linguo-methodological basis of the inophones' linguosociocultural competence formation system. The study of the problem is based on teaching the Russian language to Chinese students-philologists. The relevance of the research is distinguished by the fact, that while learning the foreign culture in cohesion with the foreign language, the most complex and important is the investigation of nationally-colored components. The current coverage of the units of cultural knowledge storage and transmission studies have been analyzed. The national cultural environment includes the national linguosociocultural society members' existing and the potential vision of the culture phenomena. The foreign language learning objective is to select, from the existing in the national cultural environment, the cultural phenomena needed by any group of inophones for meeting their communicative and professional needs, and to develop the principles of the methodological description and presentation of designated units. In the present-day linguosociocultural studies and cognitive linguistics, the system of signs with cultural meaning is defined as a culture code. The culture codes are transmitted both vertically and horizontally: they are formed by the linguistic consciousness of the culture-bearers and simultaneously are forming their linguistic consciousness. Being transmitted from generation to generation they are modeling the linguistic world-image. The frame is the structure of data organization for the stereotype situation representation. Such terms as meme, mentifact, scenario and frame-structure are used in culturology. The culture codes are transmitted with the help of culture gens and are expressed in the lingoucultural units – concepts. The particular utterances of the native speakers appear not like the result of their construction, but as reproduction of the stable combinations, sentences, quotations and associations from their memory. For the linguosociocultural competence of inophones' formation the creation of a level system has been suggested: the culture codes – scenarios – language units of different levels.

Key words: culture code, inophones, linguosociocultural competence, Russian language.

В условиях активизации потребностей в осуществлении межкультурной коммуникации разными категориями ее участников основой обучения межкультурному диалогу может послужить «поиск лингвистических, психолингвистических и лингвокультурных

универсалий» [6: 6], которые и станут отправной точкой обучения. Изучение единиц иностранного языка с национально-культурным компонентом семантики представляет собой один из наиболее важных и сложных компонентов формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов. Поиски путей организации освоения названных иноязычных феноменов являются **актуальной** научной проблемой.

Цель статьи – определить культурологические и лингвометодические основы структурирования и представления иноязычной картины мира в целях разработки методики формирования лингвосоциокультурной компетентности изучающих иностранный язык (в том числе русский как иностранный).

Анализ актуальных исследований. Структурированная совокупность национально-маркированных и культурно-детерминированных представлений формирует ядро национального культурного пространства, под которым понимают «форму существования культуры в сознании человека» [9: 10]. По мнению В.В. Красных, «национальное культурное пространство, по своей природе, – это информационно-эмоциональное («этническое») поле, виртуальное и в то же время реальное пространство, в котором человек существует и функционирует и которое становится «ощутимым» при столкновении с явлениями иной культуры. Национальное культурное пространство включает в себя все существующие и потенциально возможные представления о феноменах культуры у членов национально-лингво-культурного сообщества» [9: 11].

К компонентам культуры, имеющим национально-специфическую окраску, относят следующие: 1) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию приобщения к господствующим в данной системе нормативным требованиям); 2) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего её нередко называют традиционно-бытовой культурой; 3) повседневное поведение (привычки представителей изучаемой культуры, принятые в социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями иностранной лингвокультурной общности; 4) «национальные картины мира», отражающие специфику

восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей иноязычной культуры; 5) художественную и научную культуру, отражающую культурные традиции этноса [14].

Совокупность знаний о национальной культуре изучаемого языка, способствующих успешному взаимопониманию, представители культуроведческого подхода в лингводидактике (Г.Д. Томахин, И.И. Халеева и др.) называют *фоновыми знаниями* и относят к экстралингвистическому компоненту речевого общения. Фоновые знания также определяются как обоюдное знание реалий говорящим и слушающим [5]. По мнению В.П. Фурмановой [17], фоновые знания включают: 1) историко-культурный фон (сведения о культуре общества в процессе его исторического развития); 2) этнокультурный фон (информация о быте, традициях); 3) семиотический фон (информация о символике); 4) социокультурный фон (знания об особенностях национального коммуникативного поведения). Фоновые знания обеспечивают речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка. Фоновые знания можно разделить на знания о предметах и явлениях национальной культуры (реалии) и на знания об общепринятых в стране изучаемого языка нормах поведения (этикет) [2: 340]. Широкое распространение понятия «фоновые знания» в лингвометодической науке привело к размыванию его границ: этот феномен представляют и как экстралингвистическое, и как лингвистическое явление.

Изложение основного материала. Важнейшими задачами преподавания иностранного (русского) языка является отбор из существующих в национальном культурном пространстве феноменов культуры тех, знание которых необходимо тому или иному контингенту инофонов для удовлетворения коммуникативных потребностей, а также разработка принципов методического описания и представления названных единиц.

В связи с вышесказанным необходимо определить, что представляют собой единицы национально-детерминированного лингвокультурного пространства, или языковой картины мира.

Под языковой картиной мира понимается система знаний о мире, представленная в языке (Н.Д. Арутюнова, Ю.Н. Караулов,

В.В. Морковкин, В.Н. Телия, Н.П. Тропина и др.). Языковая картина мира отражает не только реальный мир, но и мир, созданный человеком: его внутренний мир, национально-ориентированные аксиологические акценты.

В современной лингвокультурологии (а также в когнитивной лингвистике) систему знаков-носителей культурных смыслов называют *кодом культуры* [1]. «Код культуры – это макросистема характеристик объектов картины мира, объединенных общим категориальным свойством; это некая понятийная сетка, используя которую носитель языка категоризирует, структурирует и оценивает окружающий и внутренний миры» [10: 232]. Культурные коды транслируются и вертикально, и горизонтально: они формируются языковым сознанием носителей культуры и одновременно формируют их языковое сознание, транслируясь от поколения к поколению, они моделируют языковую картину мира. Код культуры – «сетка», которую культура «набрасывает на окружающий мир», – структурирует представления об окружающем мире определённого социума (природные явления, артефакты, события и др.) [1].

Как отмечает Е.Г. Кольовска, в научной литературе не существует единой, исчерпывающей классификации кодов культуры, разными исследователями могут выделяться и рассматриваться (и по-разному именоваться) различные наборы таких феноменов [7]. Так, В.В. Красных выделяет шесть базовых кодов, в которых «фиксированы наивные представления о мироздании» (таких кодов, по ее справедливому утверждению, «по определению не может быть много»): соматический (телесный), пространственный, временной, предметный, биоморфный, духовный» [9: 233]. Лян Сяонань выделяет одиннадцать кодов: «космогонический, растительный, зооморфный, природно-ландшафтный, антропный, предметный / вещный, архитектурный, соматический, пищевой, аксиональный, духовный», – при этом сам список, остается открытым [11: 52]. Исследователи констатируют наличие не жестко упорядоченной системы со строго прикрепленными к определенным «ячейкам» единицами, а сложной, разветвленной совокупности зачастую пересекающихся, порой накладывающихся друг на друга кодов культуры.

В.Н. Телия и участвовавшим под ее руководством в составлении «Большого фразеологического словаря русского языка» авторским

коллективом были выделены пятнадцать кодов культуры – с оговоркой, что список их не является закрытым: 1) антропный, или собственно человеческий; 2) зооморфный код, т. е. совокупность имен животных и других живых существ; 3) растительный код, т. е. совокупность имен растений или их частей; 4) природный код, т. е. совокупность имен и/или их сочетаний, обозначающих природные объекты или их части, элементы ландшафта; 5) артефактно-вещный код; 6) вещно-костюмный код; 7) «гастрономический» код; 8) архитектурный код; 9) духовно и/или религиозно-антропоморфный код; 10) религиозно-артефактный код; 11) временной код; 12) пространственный код; 13) количественный (числовой) код; 14) цветовой код; 15) телесный (соматический) код [7].

Коды культуры (например: соматический, пространственный, временной, предметный, биоморфный, духовный код, то есть те, которые соотносятся с архетипическими представлениями культуры народа и в которых зафиксированы наивные представления человека о мироздании) являются универсальными. Однако их проявления (в лексическом, фразеологическом, паремиологическом фонде языка, в текстах, сформировавшихся и транслирующихся в определённой культуре) всегда национально-детерминированы [1]. В преподавании иностранного языка представляется важным вычленение универсальных и национально-детерминированных смыслов культурных кодов. Коды культуры могут стать основой системы формирования лингвосоциокультурной компетентности как инвариантная структура, существующая в языковых картинах мира носителей разных культур.

Для преподавателей РКИ важно понимать, как происходит передача культурной информации, поскольку, преподавая язык инофонам, необходимо научить их интерпретировать лингвокультурные единицы. Единицами передачи культурной информации исследователи называют мем (Р. Доукинз), культурген (Ч. Ламсен и Е. Вилсон). Существуют вертикальный и горизонтальный способ репликации мемов (культургенов), которые отличаются по темпоральным и пространственным принципам. Вертикальным способом передаётся культурная информация по наследству от поколения к поколению – от предшественников, родителей, устно или через книги и другие культурные артефакты. Горизонтальная передача идей

осуществляется между представителями одного поколения и из одной культуры в другую. Второй способ может быть как внутрикультурным, так и кросс-культурным [3]. Думается, что в процессе формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов осуществляется горизонтальная передача культурной информации. Какую культурную информацию целесообразно передавать, в каком объёме, будет зависеть от уровня обученности студентов.

Лингвоментальные культурно- и национально-детерминированные представления об окружающем мире сохраняются в памяти носителей языка особым способом. «Структурой данных для представления стереотипной ситуации» являются фреймы [12], описанные М. Минским. Существует множество определений понятия «фрейм». Большинство учёных, исследующих фреймовую организацию знаний, представляют её как «некую абстрактную схему, в которой заложен операционный механизм познания» (А. Супрун), как «систему координат для улавливания мира» (Г. Гачев), «призмы, через которые человек видит мир» (В. Постовалова), как некую «сеть, состоящую из узлов и связей» (М. Минский).

Наряду с термином «фрейм» используются и другие – «стереотип», «ментефакт»; динамические фреймы называют «сценариями», «планами», «процессами». В.В. Красных предлагает термин «фрейм-структура» и использует его для наименования «когнитивных единиц, формируемых клише / штампами сознания и представляющих собой «пучок» предсказуемых валентных связей, векторов направленных ассоциаций» [9: 289]. При «задействовании» одного из элементов фрейм-структуры, находящихся в сознании носителя языка, активизируются все элементы (т.е. все валентные связи фрейм-структуры). Отличие фрейм-структур от «нефреймовых» валентных связей состоит, по мнению учёного, в определённой предсказуемости векторов ассоциаций и в закрытости списка предсказуемых ассоциативных связей [8: 42].

На наш взгляд, ограниченность валентных связей фрейм-структур языкового сознания, проявляющаяся в ограниченности сочетаемости языковых единиц с национально-культурным компонентом, необходимо учитывать при составлении лексических минимумов для иностранных студентов-русистов.

Культурные коды с использованием фрейм-структур «кристаллизуются» в различных лингвокультурных единицах, одной из которых является *концепт* (А. Вежбицкая, Е.С. Кубрякова, М.Влад. Пименова, И.А. Стернин и др.). «Концепт – это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [15: 43]. Н.Д. Арутюнова определяет концепт как результат взаимодействия ряда факторов: фольклора, национальной традиции, религии, идеологии, жизненного опыта, образов искусства, ощущений и системы ценностей. Концепты образуют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [4: 37]. Учёные обращают внимание на то, что в процессе общения представителей одной лингвокультурной общности происходит активизация не только культурных знаний (понятий), но и представлений (ассоциаций, коннотаций). Концепт отражает категориальные и ценностные характеристики фрагментов мира. Согласно М.Влад. Пименовой [13], концептуальная система – это совокупность всех концептов, входящих в ментальный фонд носителей языка. Они реализуются в виде репрезентантов – языковых знаков. Наиболее полная система концептов русской культуры описана Ю.С. Степановым [15], среди них приводятся такие: вера, родная земля, русский национальный характер и др.

Концепты, представляющие собой форму хранения культурной информации, воплощаются в прецедентных феноменах и стереотипах, например, таких: «Быть или не быть»; «Всё смешалось в доме Облонских»; «масло масляное»; «обломовщина» и т.д. [8: 41].

Примером организации усвоения антропного кода могут служить соответствующие разделы пособий Р.И. Яранцева, И.И. Горбачевой [18], Н.И. Ушаковой [16].

Выводы. Предпринятый анализ степени теоретической разработанности проблемы позволяет констатировать, что культурные коды передаются посредством культургенов и выражаются в лингвокультурных единицах – концептах. Конкретные высказывания носителей языка проявляются не в результате их конструирования, а как воспроизведение устоявшихся в памяти сочетаний слов, предложений, цитат, ассоциаций. Для целей формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов целесообразно создание уровневой лингвокультурной и методической системы: коды культуры – сценарии – единицы языка разных уровней.

Направления последующих исследований. Чтобы освоить код культуры (например, антропоморфный) следует овладеть единицами языка и научиться использовать их на примере типичных ситуаций. Следовательно, необходимо определение наборов кодов и их лингвистических наполнителей (уровень слова, словосочетания, предложения, текста) для каждого уровня владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

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. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. 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.
4. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
6. Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Т.Е. Владимирова. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 403 с.
7. Кольовска Е.Г. Природно-ландшафтный код русской культуры в аспекте лингводидактики : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.Г. Кольовска. – М., 2014. – 240 с.
8. Красных В.В. «Маски» и «роли» фрейм-структур сознания (к вопросу о клише и штампах сознания, эталоне и каноне) / В.В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М. : Диалог-МГУ. – 1999. – Вып. 8. – С. 39–43.
9. Красных В.В. „Свой” среди „чужих”: миф или реальность? / В.В. Красных. – М. : ИТДГК „Гнозис”, 2002. – 375 с.
10. Красных В.В. Этнопсихлингвистика и лингвокультурология как конститuentы новой научной парадигмы / В.В. Красных // Сфера языка и прагматика реч. общения. Междунар. сб. науч. трудов. К 65-летию фак-та РГФ Кубанского ун-та. – Кн. 1. – Краснодар, 2002. – С. 204–234.

11. Лян Сяонань Русский темпоральный код в свете лингвокультурологического подхода (на фоне китайского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Сяонань Лян. – М., 2008. – 175 с.
12. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М. : Просвещение, 1997. – 152 с.
13. Пименова М.Влад. Концептуальный мир – основа ментальности [Электронный ресурс] / М.Влад. Пименова // Образ мира в зеркале языка : сб. науч. статей / отв. соред. В.В. Колесов, М.Влад. Пименова, В.И. Теркулов. – М. : Флинта, 2014. – С. 16–26.
14. Сорокин Ю.А. Этнопсихоллингвистика / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина, А.Н. Крюков. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
15. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов ; [3-е изд.]. – М. : Академический проект, 2004. – 824 с.
16. Ушакова Н.И. Лингвострановедение. Учебные материалы и задания для студентов факультета иностранных языков : учеб. пособие / Н.И. Ушакова. – Х. : Компания СМИТ, 2012. – 122 с.
17. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.
18. Яранцев Р.И. Сборник упражнений по русской фразеологии (свойства и качества человека) / Р.И. Яранцев, И.И. Горбачева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 64 с.

УДК 372.881.111.1

<http://orcid.org/0000-0001-9276-673X>

<http://orcid.org/0000-0002-6960-3497>

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНУ МОВУ

*Чіміріс Ю.В., канд. філол. наук,
Чубукіна О.В., канд. філол. наук (Харків)*

У даній статті розглядаються можливості залучення автентичних матеріалів із мережі Інтернет для самостійної роботи студентів в процесі вивчення іноземної мови; їх вплив на ефективність оволодіння іноземною мовою; приведено класифікацію видів завдань із залученням електронних ресурсів

залежно від рівня володіння студентами іноземною мовою; зазначено можливості підвищення ефективності вирішення основних дидактичних завдань у процесі навчання за рахунок використання самостійної роботи студентів.

Ключові слова: автентичний, іноземна мова, інформаційний ресурс, самостійна робота.

Чимириш Ю.В., Чубукина О.В. Использование информационных технологий в организации самостоятельной работы студентов, изучающих иностранный язык. В данной статье рассматриваются возможности использования аутентичных материалов из сети Интернет для самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка; их влияние на эффективность овладения иностранным языком; приведена классификация видов заданий, основанных на использовании электронных ресурсов в зависимости от уровня владения студентами иностранным языком; указаны возможности повышения эффективности решения основных дидактических задач обучения за счет самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: аутентичный, иностранный язык, информационный ресурс, самостоятельная работа.

Chimiris Y.V., Chubukina O.V. The usage of information technologies in the organization of independent work of students who learn foreign languages. The article deals with the use of authentic materials from the Internet for independent work of students in the process of learning foreign languages; its impact on the effectiveness of learning foreign languages; classification of different types of tasks, based on the usage of electronic resources. A number of various types of exercises and practical recommendations aimed at the development of students' independent work skills with the use of online resources based on the level of foreign language proficiency have been listed. The authors of the article identify some opportunities to improve the efficiency of solving the basic didactic tasks in the process of learning foreign languages in the classroom and extracurricular independent work of students. The main aim of the article is to analyze different aspects of the use of Internet resources in the classroom and extracurricular independent work of students at technical universities as the independent work of students is a compulsory and very effective element of education. The peculiarities of implementing modern Internet technologies in the process of students' independent work have been described in the article.

In addition to this, the article outlines that the competent use of new varieties of students' independent work and the inclusion of the Internet communications and materials in the process of teaching foreign languages can lead to sufficient

optimization of the educational process. The authors conclude that the effectiveness of use of authentic materials in the independent work of students depends on several factors: the level of students' language proficiency and their motivation but also one of the key conditions is the ability and high qualification of the teacher to apply technologies in the process of teaching foreign languages.

Key words: authentic, foreign language, informational resource, independent work.

Актуальність. Знання іноземної мови є ключовою вимогою до сучасних випускників ВНЗ і молодих спеціалістів, проте більшість навчальних програм з іноземної мови для немовних ВНЗ, що пропонуються різними українськими вищими навчальними закладами, обмежені у кількості аудиторних годин та не дають можливості належним чином відпрацьовувати мовні навички, що істотно знижує рівень володіння мовою. Саме даний факт обумовлює необхідність приділяти особливу увагу самостійній роботі учнів. Компетентне застосування нових різновидів самостійної роботи студентів і включення у процес викладання іноземної мови Інтернет-комунікацій призведе до оптимізації освітнього процесу, а створення автентичних ситуацій спілкування сприятиме підвищенню мовної компетентності студентів і рівня їх мотивації. **Метою** даної статті є огляд і аналіз застосування інформаційних технологій у самостійній роботі студентів, які вивчають іноземну мову в немовних ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема організації самостійної роботи студентів викликає достатньо велику увагу з боку науковців та педагогів-практиків. Серед найбільш помітних дисертаційних досліджень останнього часу необхідно згадати роботи Танько Є.В., Королькової Є., Юрової Ю.

Так, Танько Є.В. узагальнює та систематизує теоретичні питання щодо організації самостійної роботи студентів; з'ясовує особливості тьюторської роботи, специфіку використання індивідуальних і групових форм самостійної роботи; форми та методи контролю та самоконтролю в процесі самостійної роботи студентів; указує на необхідність індивідуалізації та посиленні професійного спрямування самостійної роботи учнів.

Юрова Ю. у своєму дослідженні аналізує інноваційні лінгводидактичні аспекти самостійної роботи, роблячи особливий акцент на застосуванні мультимедійних засобів навчання.

Між тим залишається не досить розвинутим напрямком, що стосується застосування Інтернет-технологій у самостійній роботі студентів, що вивчають іноземну мову.

Виклад основного матеріалу. Можливість підвищити ефективність вивчення іноземної мови, на наш погляд, полягає у правильній організації самостійної позааудиторної роботи студентів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Інтернет-технології відкривають додаткові можливості для формування комунікативних умінь і навичок, а також для викладання лексичного і граматичного аспектів мови. На початковому етапі навчання іноземної мови Інтернет-ресурси можуть бути задіяні для розширення професійного світогляду студентів, отримання знань про специфіку сфери їхньої професійної діяльності.

Організація самостійної роботи студентів із використанням Інтернету передбачає упровадження новітніх педагогічних технологій, що стимулюють розкриття внутрішніх ресурсів учнів, а також сприяють розвитку соціальних і психологічних якостей особистості.

Такі технології, як навчання у співпраці, проектна методика, включення в роботу новітніх технологій та Інтернет-ресурсів дають викладачу можливість застосовувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їх рівня підготовки, схильностей і психологічних особливостей.

Значну увагу необхідно зосередити на опрацюванні завдань, заснованих на Інтернет-ресурсах, використання яких у навчальному процесі можливе лише в тому випадку, якщо педагог ретельно ставить кінцеві цілі навчання. Безсистемне та хаотичне застосування Інтернет ресурсів нездатне забезпечити реалізацію поставлених цілей і завдань. Важливою вимогою є також надання супутньої підтримки студентам у формі семінарів, тренінгів, консультацій, інструктажу.

З нашої точки зору, використання у педагогічній роботі інформаційних ресурсів мережі Інтернет та систематичне впровадження їх у процес навчання сприятиме підвищенню ефективності реалізації цілої низки дидактичних завдань:

- формувати у студентів навички та вміння читання іноземною мовою, використовуючи навчальні матеріали із глобальної мережі різного рівня складності;

- напрацьовувати вміння сприймати текст на слух на основі неадаптованих текстових записів з мережі Інтернет;
- підвищувати навички писемного мовлення, практикуючись у складанні листів-відповідей партнерам, беручи участь у написанні рефератів, творів, творчих робіт і т. д.;
- розширювати лексичний запас шляхом засвоєння мовних одиниць сучасної іноземної мови;
- розширювати знання культурознавчого характеру, в основі яких лежить мовленнєвий етикет, засвоєння специфіки мовних норм інших народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни, мова якої вивчається;
- сприяти формуванню у студентів високого рівня мотивації до вивчення іноземної мови на заняттях на основі регулярного використання автентичних, сучасних матеріалів, що залучають актуальні питання і викликають глибокий інтерес в учнів.

Розвиток Інтернет-технологій ставить більш високі вимоги до технічної оснащеності університетів, їх приналежності до світового інформаційного архіву, а з іншого боку, дає потужний поштовх до різнобічного розвитку змісту діяльності педагога, впровадження і розробки ним більш актуальних та сучасних видів, методів і форм навчання, головною метою яких є стимулювання активної пізнавальної діяльності студентів.

Коли йдеться про навчання іноземних мов із залученням Інтернет-ресурсів, провідну роль відіграє не технічна сторона питання (оснащеність необхідним обладнанням), хоча, безперечно, таке обладнання полегшує процес упровадження передових технологій навчання і розробок провідних зарубіжних освітніх центрів і видавництв. Не менш важливе місце посідає використання технологій дистанційного та змішаного навчання (*blended learning*), електронного навчання (*e-learning*), розробка, наповнення та просування сайтів викладачів, створення курсів і баз даних на різних платформах, використання систем управління навчанням (*Learning Management Systems*) і створення персонального середовища навчання (*Personal Learning Environment*).

Самостійна робота учнів із використанням електронних ресурсів Інтернет в умовах вищого навчального закладу може бути реалізована у двох основних напрямках: аудиторна і позааудиторна робота студентів.

Аудиторна самостійна робота учнів полягає у виконанні студентами завдань у мультимедійному класі або комп'ютерній лабораторії з виходом в Інтернет, у межах занять із вивчення іноземної мови під безпосереднім контролем та керівництвом педагога або тьютора.

Другий напрямок включає в себе позааудиторну самостійну роботу учнів, спрямовану на реалізацію ретельно розроблених і вивірених завдань із високим відсотком використання вищезазначених можливостей електронних Інтернет-ресурсів. Позааудиторний вид роботи з використанням технологій і ресурсів глобальної мережі, на нашу думку, дає можливість здійснити цілий ряд важливих завдань:

- враховувати індивідуальні особливості учнів та рівень їх підготовки, даючи їм більш широкую свободу дій у часі та інформаційному просторі;
- знизити рівень технічної складності поставлених завдань з урахуванням рівня володіння комп'ютером та навичок роботи в Інтернеті;
- найбільш оптимально запровадити різні форми використання Інтернет технологій у процесі навчання іноземній мови з урахуванням базових аспектів навчального процесу;
- навчити студента основних навичок самостійної роботи, більш відповідально підходити до процесу отримання знань, сприяти розвитку навичок самоорганізації.

Необхідно зазначити, що специфіка викладання іноземної мови у немовному ВНЗ дає значні переваги для впровадження Інтернет технологій в освітній процес в якості інструменту самостійної роботи.

Пропонуємо виділити три основні групи самостійної діяльності, що можуть бути реалізовані учнями в глобальній мережі Інтернет у процесі вивчення іноземної мови. Даний вид роботи являє собою чітко запланований, контрольований і регульований викладачем або керівником навчальний процес, що вимагає специфічних знань, умінь і навичок роботи з комп'ютером і глобальною мережею Інтернет, а також використання сучасних способів упровадження та інтеграції Інтернет-технологій у процес навчання іноземних мов:

1) самостійна робота студентів з електронними ресурсами, що включає: спеціально організований пошук, аналіз і обробку інформації, а також участь і роботу у веб-проектах;

2) інтернет-комунікація, до якої можна віднести спеціально організоване спілкування за допомогою електронної пошти, чатів, форумів;

3) спеціалізовані мовні онлайн курси, систематичне додаткове навчання іноземної мови за допомогою електронних ресурсів та інформаційно-освітніх платформ.

Самостійній роботі учнів, що базується на пошуку, аналізі та обробці інформації з глобальної мережі Інтернет, відповідає запропонована нижче класифікація видів завдань, що ґрунтуються на електронних ресурсах та враховують ступінь володіння учнями іноземною мовою:

1. Список тематичних посилань (Hotlist) включає роботу студентів з електронними ресурсами як додатковий матеріал за темою, яка вивчається, що дає можливість учням більш повно ознайомитися з досліджуваним напрямком або його певним аспектом, ознайомитися і оцінити досліджувану тему під іншим, більш широким, кутом зору. Такий вид роботи може бути використаний для студентів усіх рівнів володіння іноземною мовою (початковий, середній, поглиблений). Для ефективної реалізації завдань такого типу обов'язковим є:

- попереднє створення педагогом чи тьютором проекту корисних посилань із граматики, ділової іноземної мови і т. д. і постановка пошукового завдання для студентів на базі перерахованих сайтів;
- складання переліку посилань і класифікації корисних для студентів сайтів з дослідницької роботи (реферат, доповідь, курсова робота).

2. Основною метою створення альбому (scrapbook) на першому етапі є пошук та підбір фотографій, ілюстрацій, карт, текстів, цитат, аудіо та відео файлів на певну тему, із запропонованих викладачем або знайдених самими учнями вебсайтів. Метою другого етапу такого завдання є створення студентами власних коментарів, описів, написання творів чи підготовка усних розповідей для характеристики відібраних матеріалів. Крім того, результати такої пошукової роботи можуть бути використані учнями для створення інформаційних бюлетенів, комп'ютерних презентацій, колажів, вебсторінок і т. д.

3. Завдання «Полювання за скарбами» (treasure hunt) полягає в пошуку і відборі учнями заданої кількості посилань із означеної викладачем теми, зазвичай 12-15, і складанні запитань до кожного інформативного сайту. Крім того, студентам необхідно скласти

ключове питання, відповідь на яке потребує формулювання логічних висновків і спрямоване на глибоке знання досліджуваного питання. Такий вид роботи забезпечує формування об'єктивних і широких знань із теми і може бути запропонований студентам усіх рівнів володіння іноземною мовою.

4. Зразок постановки проблеми (subject sampler) є завданням, спрямованим на відбір списку посилань на електронні ресурси, де учням пропонується виконати певне завдання: прочитати; подивитися, проаналізувати і т. д. Після чого від студентів вимагається висловити власну думку, виходячи з прочитаного, особистого досвіду або інтерпретувати твори мистецтва і т. д. Дана вправа націлена на формування суб'єктивної оцінки учнями певного питання або проблеми і більше підходить студентам із середнім або поглибленим рівнем володіння іноземною мовою.

5. Участь студентів у веб-проектах. Веб-проект є результатом об'єднання проектної методики з можливостями глобальної мережі Інтернет і може бути ефективно застосований у процесі навчання іноземної мови у немовному ВНЗ, оскільки веб-проект – це довгострокове, проблемне завдання, основною метою якого є вдосконалення комунікативних навичок і формування соціокультурної компетенції студентів, а кінцевим результатом – веб-публікація.

Учням, які володіють іноземною мовою на початковому або базовому рівні, можна давати завдання, метою яких є створення веб-альбому, власної унікальної веб-сторінки, підбір або написання коментарів та підписів до відібраних фотографій, складання особистого профайла; відбір ілюстративного матеріалу з певної тематики.

Студенти з високим рівнем володіння іноземною мовою можуть створити персональну вебсторінку для потенційних роботодавців, що включатиме резюме, опис кваліфікації та професійних інтересів іноземною мовою.

Веб-проекти вважаються досить важким видом завдань, бо вони вимагають від педагога, що є куратором проекту, високого рівня предметної та інформаційної компетентності, а від учня – навичок і вмінь застосування отриманої інформації і досвіду роботи з інформаційними технологіями. У процесі навчання іноземної мови використання вправ і завдань на основі електронних ресурсів вимагає від студентів високого рівня володіння мовою для роботи з автентичними матеріалами.

Висновки. Підводячи підсумок слід зазначити, що ефективна інтеграція в освітній процес інформації, що опублікована в Інтернеті, значною мірою залежить від навичок педагога адекватно дати оцінку потенційним електронним ресурсам, що дасть можливість підготувати відібрану інформацію для її подальшого успішного використання як автентичних навчальних матеріалів.

Відзначимо, що самостійна робота студентів із пошуку, аналізу та обробки інформації з мережі Інтернет дозволяє їм навчитися збирати, оцінювати, аналізувати, синтезувати і використовувати інформацію різного характеру на практиці.

Напрями подальших досліджень. У подальшому вважаємо доцільним сконцентрувати увагу на детальному аналізі ролі тьютора мовних веб-проектів, що керують позааудиторною самостійною роботою студентів технічних ВНЗ.

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. Зозуля Є.В. Особливості організації самостійної роботи студентів у ВНЗ України / Є.В. Зозуля // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Гуманітарний університет "ЗІДМУ", 2008. – Вип. 48. – С. 108–111.
3. Клочко В.П. Самостоятельная работа студентов как приоритетная форма учебного процесса / В.П. Клочко // Вопросы общественных наук. – К. : Лыбидь, 1992. – № 92. – 136 с.
4. Лапицкая О.Р. Реализация e-learning на платформе Web CT (Blackboard) в обучении иностранным языкам в Томском политехническом университете / О.Р. Лапицкая // Молодой ученый. – 2011. – № 4, Т. 2. – С. 105–107.
5. Усманов В.В. Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения / В.В. Усманов. – Ульяновск : Изд-во УлГТУ, 2006. – 278 с.

УДК 378.147:811.161.2'243

<http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>

МОВЛЕННЄВИЙ ЖАНР ЖАРТУ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Швець Г.Д., канд. філол. наук (Київ)

У статті порушено проблему важливості знання репертуару мовленнєвих жанрів та їх структури для успішної комунікації в іншомовному середовищі. Проаналізовано лінгводидактичний потенціал мовленнєвого жанру жарту та можливості його використання при навчанні іноземних студентів української мови. Проведено кореляцію понять «жарт» і «анекдот». Проаналізовано сучасні навчальні посібники з української мови як іноземної на предмет представленості в них гумористичних текстів малої форми. Запропоновано лінгводидактичну класифікацію українських жартів.

Ключові слова: анекдот, жарт, лінгводидактичний потенціал, мовленнєвий жанр, українська мова як іноземна.

Швец А.Д. Речевой жанр шутки в лингводидактическом аспекте.

В статье затронута проблема важности знания репертуара речевых жанров и их структуры для успешной коммуникации в иноязычной среде. Проанализированы лингводидактический потенциал речевого жанра шутки и возможности его использования при обучении иностранных студентов украинскому языку. Осуществлена корреляция понятий «шутка» и «анекдот». Проанализированы современные учебные пособия по украинскому языку как иностранному на предмет представленности в них юмористических текстов малой формы. Предложена лингводидактическая классификация украинских шуток.

Ключевые слова: анекдот, лингводидактический потенциал, речевой жанр, украинский язык как иностранный, шутка.

Shvets H. D. Speech genre of a joke in the linguodidactic aspect. Effective communication of foreigners with native speakers is not possible without the knowledge of speech behavior models and the ability to use the typical structures established in the Ukrainian language culture. A foreigner must know a repertoire of speech genres and their structure. The purpose of the article is to characterize the speech genre of a joke and describe its linguodidactic potential in teaching Ukrainian as a foreign language.

The paper notices the parallel functioning of several terms to denote humorous texts of a small form in the Ukrainian language. The author agrees with the spontaneity of a joke and the constancy of an anecdote, but these concepts are not distinguished in the article. It is advisable to acquaint foreigners with both terms as the most communicatively active and derivational productive.

The joke refers to non-standard speech genres, so it is impossible to list humorous lexical and grammatical constructions. Methodological problem in this case is not «teach to joke», but teach to understand some jokes and humorous strategy in the Ukrainian language and to develop communication skills on the material of jokes.

High linguodidactic potential of a speech genre of the joke is determined by the following factors: demonstration of lexical and grammatical structures of everyday communication, increase knowledge of polysemy in the Ukrainian language, a small size of texts, a humorous character, which helps create a friendly and easy atmosphere in class. The article analyzes the use of jokes in textbooks for foreigners and notes two ways of linguodidactic strategies of using jokes as educational material. In the first case, the authors chose jokes according to the textbook topics: acquaintance, family, at University, at the post office, in the store, at the restaurant, etc. Grammar as a leading criterion in the selection of jokes is used in the tutorials focused on a grammar particular topic, such as the verbs of movement, expression of relationships of time, causes, consequences, goals, conditions and others in the Ukrainian language.

When selecting jokes for educational purposes, we need to consider as their themes appropriate to age, psychological and national characteristics of foreign students.

Key words: anecdote, joke, linguodidactic potential, speech genre, Ukrainian as a foreign language.

Іноземець, ставлячи за мету оволодіти українською мовою, має не лише опанувати рівні її системи (фонетичний, лексичний, граматичний), а й навчитися практично використовувати мову в усіх видах мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письмо), застосовуючи необхідні для успішної комунікації соціолінгвістичні та лінгвокраїнознавчі знання. Ефективне спілкування інокомуніканта з носіями мови неможливе без знання моделей мовленнєвої поведінки, оптимальних у конкретних ситуаціях, і вміння використовувати відповідні типізовані структури, усталені в українській мовленнєвій культурі. Маємо на увазі володіння основними мовленнєвими жанрами, які організують спілкування.

За спостереженням М. Бахтіна, «ми говоримо лише певними мовленнєвими жанрами, тобто всі наші висловлювання мають певні й відносно сталі типові форми побудови цілого» (переклад наш – Г.Ш.) [4: 257]. Носій мови з дитинства вбирає різноманітні стереотипні форми висловлювань, «вживається» в них, вибудовує своє мовлення, автоматично «пристосовуючись» до вимог певного мовленнєвого жанру. І навіть за таких умов психологи та лінгводидакти відзначають подеколи недостатнє володіння мовцем репертуаром мовленнєвих жанрів, що призводить до комунікативних невдач. Тому науковці звертають увагу на важливість цього аспекту в навчанні українських школярів рідної мови. Наприклад, Н. Голуб констатує низьку культуру діалогу сучасних школярів і наголошує: «Знання мовленнєвих жанрів додасть упевненості у різних ситуаціях. Так, під час діалогу етикетного змісту актуальні жанри привітання, представлення, самопрезентація, прощання, поздоровлення, побажання, подяка, згода/незгода, висловлення радості/співчуття тощо. Важливо знати, як відреагувати на привітання, комплімент, приховану чи явну образу; коли почати, як підтримувати й закінчити розмову. У спонукальних діалогах актуальні прохання, пропозиція, запрошення, згода/незгода і т. ін.» [7: 132]. Очевидно, що для інокомуніканта, чие мислення й мовленнєві стратегії регламентовані іншою культурою й відповідно іншими моделями мовленнєвої поведінки, знання українських мовленнєвих жанрів є вкрай важливим. Це усвідомлюють автори численних підручників та посібників з української мови як іноземної: навчальні видання репрезентують типові комунікативні ситуації різних сфер життя, у яких реалізуються різноманітні мовленнєві жанри певної структури, що складають основу етнічного комунікативного типу українців. Однак, незважаючи на те, що дослідження комунікативно-прагматичних та структурно-семантичних характеристик мовленнєвих жанрів є доволі популярним напрямком наукових пошуків у царині комунікативної лінгвістики, теоретичне осмислення проблеми мовленнєвих жанрів у лінгводидактичному аспекті щодо викладання української мови як іноземної ще не сягнуло достатнього рівня, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Серед нечисленних наукових студій цієї проблеми можемо назвати розвідки О. Антонів та А. Смереки про телефонну розмову [2], М. Баліцької про жанр прохання [3], О. Даскалюк про імперативні

мовленнєві жанри (наказ, прохання, порада) [8], М. Скаба про вивчення іноземцями українських номінацій адресата мовлення [15].

Мовленнєвий жанр жарту в аспекті викладання української мови як іноземної ще не був об'єктом наукового вивчення. Саме тому ставимо за мету в цій публікації схарактеризувати жанр жарту та розкрити його лінгводидактичний потенціал.

Аналіз актуальних досліджень

Необхідно відзначити, що специфіка жарту як мовленнєвого жанру активно досліджується на матеріалі різних мов: російської (Т. Шмельова), англійської (В. Самохіна), української (О. Монастирська). Науковці оперують щодо жарту переліком вимог, які визначають його комунікативну успішність: доцільність, етична прийнятність, естетична прийнятність, оригінальність, тактовність.

Перед дослідником мовленнєвого жанру жарту обов'язково постає проблема дефініцій, адже українська мова має низку лексем, що позначають схожі явища (*жарт, дотеп, анекдот, усмішка, гумореска*), які в багатьох випадках, за спостереженням фольклориста І. Кімакович, уживаються непослідовно [12] і часто у словниках витлумачуються одне через одного. Так, наприклад, семантика слова «анекдот» у «Словнику української мови» пояснена через термін «жарт»: «Коротке жартівливе (здебільшого вигадане) оповідання про яку-небудь смішну подію; вигадка, жарт» [16: 45]. У свою чергу поняття «жарт» витлумачено в «Літературознавчому словнику-довіднику» через лексему «дотеп»: «Вислів, витівка, дотеп, комічна дія тощо, які викликають сміх і служать для розваги» [13: 264]. Таким чином, можна констатувати паралельне функціонування кількох термінолексем на означення одного явища чи групи подібних явищ, між якими важко провести межу. Це засвідчують і назви збірок гумористичних народних творів: «Тисяча і одна усмішка: Анекдоти, жарти, дотепи, замальовки з натури» [17], «Українські народні анекдоти, жарти, дотепи» [18]. І. Кімакович спостерігає звуження терміна «жарт» внаслідок розширення сфери вживання терміна «анекдот», однак зауважує різницю між цими явищами: короткі оповіді чи окремі фрази, які з'являються спонтанно в певній комунікативній ситуації, дослідниця вважає жартами, а лаконічні оповідання, що побутують у традиції, багаторазово відтворюючись, анекдотами [12]. Вважаємо

думку про спонтанність жарту і традиційність анекдоту слушною, однак у нашому дослідженні не розмежовуватимемо ці поняття. На наш погляд, доцільно вводити у лексикон іноземних студентів обидва терміни, як найбільш комунікативно активні з точки зору вживання (очевидно, в колі українських друзів вони не раз почують фрази на кшталт: «Послухайте анекдот», «А ви чули анекдот?», «Мені розповіли один анекдот», «Із цим не жартуй», «Та це лише жарт», «Я пожартував» тощо) та словотворчої продуктивності (*жарт, жартувати, жартівливий, жартівник, жартома*).

Виклад основного матеріалу

Жарт в аспекті навчання української мови іноземців, як нестандартний, нерегламентований мовленнєвий жанр, посідає окреме місце. Адже якщо викладач ставить перед собою завдання навчити іноземців типових конструкцій, які обслуговують ситуації привітання, прощання, поради, прохання, компліменту, заохочення, втішання тощо, то про завдання «навчити жартувати» говорити некоректно, оскільки його реалізація часто виглядає неможливою навіть у випадку вивчення рідної мови (типовою є мовленнєва стратегія «Я не розумію жартів», «Я не вмю жартувати»). Навряд чи можна говорити про усталені конструкції, що обслуговують цей мовленнєвий жанр: гра слів та комізм ситуацій, на чому переважно базуються жарти, є настільки різноманітними явищами, що неможливою є каталогізація жартівливих форм чи конструкцій (у вивченні іноземцями інших мовленнєвих жанрів така каталогізація – реєстр типових лексико-граматичних структур – виглядає цілком реальним і методично правильним елементом навчальної роботи). Отож у випадку жарту методичне завдання, на нашу думку, повинно бути трансформоване таким чином: не «навчити жартувати», а навчити розуміти певні жарти та стратегії створення жартівливих висловлювань в українській мові (на середньому та високому рівні володіння українською мовою як іноземною) і, головним чином, на матеріалі жартів розвивати комунікативні уміння й навички (що актуально на всіх етапах навчання, зокрема й на початковому).

Таким чином, методично доцільним нам видається говорити не про вивчення жанру жарту в іноземній аудиторії, а про залучення українських жартів до текстотеки як ефективного навчального

матеріалу. Високий лінгводидактичний потенціал мовленнєвого жанру жарту визначають такі фактори: демонстрація у їх тканині лексико-граматичних конструкцій живого побутового спілкування, розширення уявлення іноземців про багатозначність слів української мови (саме на цьому явищі ґрунтується комічний ефект багатьох жартів), невеликий обсяг текстів, гумористичний характер, що сприяє створенню дружньої та легкої атмосфери на занятті. Необхідно відзначити, що залучення гумористичних творів малої форми до процесу вивчення іноземної мови є доволі популярним, про що свідчать посібники, побудовані всуціль або переважно на гумористичних текстах [14]; відомі серії книжок із вивчення різних мов за методом І. Франка: «Англійська жартома», «Французька жартома» тощо. Позитивний імпульс сміху є незаперечним.

Аналіз низки підручників з української мови як іноземної засвідчив, що українські лінгводидакти використовують жарти як додатковий текстовий матеріал, що допомагає у виразити певну комунікативну тему, розвивати лексико-граматичні навички, вправлятися в діалогічному мовленні. Так, у підручнику «Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців» [6] є кілька десятків таких творів. Це жарти про розмову між викладачем і студентами, учителем і учнями, батьками й дітьми, хлопцем і дівчиною тощо. Лексико-граматичне наповнення цих жартів відповідає початковому рівню вивчення української мови, оскільки підручник призначений для студентів підготовчих відділень університетів. За нашим спостереженням, навчальні видання з української мови як іноземної демонструють два напрямки лінгводидактичної стратегії використання жартів як навчального текстового матеріалу: тематичний та граматичний. Маємо на увазі, що в багатьох випадках автори добирають жарти відповідно до певних комунікативних тем, що відповідає логіці побудови навчального посібника: про знайомство, про родину, про навчання, на пошті, в магазині, в ресторані тощо [1; 10]. Граматичний критерій як провідний при доборі жартів використано в посібниках, зосереджених на певній граматичній темі. Так, у книзі Н. Бондаревої та М. Шевченко «Іти – ходити, їхати – їздити» [5] використано жарти з дієсловами руху, а в посібнику Н. Зайченко «Українська мова як іноземна: граматичний аспект» дібрано жарти, які демонструють

різні граматичні конструкції для вираження просторових, часових, наслідкових та інших відношень в українській мові [11]. В обох випадках можемо говорити про використання жартів як засобу створення позитивної атмосфери на занятті, про що свідчать назви відповідних рубрик: «Весела перерва» [1], «Посміхніться», «Жартома і всерйоз: випадки з життя відомих людей» [11].

Ми проаналізували велику кількість українських жартів та анекдотів і дійшли висновку, що тематично їх можна розмежувати на дві групи: ті, що надаються до використання в іноземній аудиторії, і ті, залучення яких до навчальної текстотеки є небажаним з етичних, соціокультурних чи інших міркувань. Маємо на увазі, що в юнацькій аудиторії педагогічно дискусійним виглядатиме використання жартів про пияцтво, подружню невірність тощо. Так само навряд чи варто пропонувати іноземцям жарти, побудовані на національних стереотипах. Зауважимо, що говоримо про студентів, для яких означені теми не становлять професійного інтересу, і допускаємо, що розгляд подібних жартів в аудиторії студентів-філологів (перекладачів, наприклад) чи психологів може бути вмотивований завданнями формування професійної компетенції. Говорячи про небажаність використання жартів на певну тему з соціокультурних міркувань, маємо на увазі жарти, у яких відбиті неактуальні соціальні реалії: про панів, поміщиків, попів, наймитів, більшовиків, комуністичну партію тощо. Узагалі необхідно наголосити на злободенності жартів (цю рису відзначав як основну в народних анекдотах О. Дей [8]): велика їх кількість прив'язана до певних історико-соціальних реалій і тому в нових історичних умовах втрачає свою актуальність. Так, наприклад, у збірнику «Тисяча і одна усмішка...» [17], виданому в 1994 р., один із розділів («Було, та за водою пішло») складають анекдоти епохи перебудови та початку Незалежності. Їх теми: критика сталінської доби, радянської системи, комуністичної партії, реалій перебудови тощо – у переважній більшості не викликають інтересу і в сучасного українського громадянина, не кажучи вже про іноземців. Отож перспективним є використання жартів переважно на загальнолюдські теми: стосунки батьків і дітей, чоловіка й дружини, хлопця й дівчини, людські вади (жадібність, неухважність, лень, заздрість, хвалькуватість, нечесність) тощо. Різноманітну палітру сучасних українських анекдотів репрезентовано в проєкті О. Кононенка

«Антологія українського анекдота «Українська веселка». У цій серії вийшло 7 книжок: «Все-всі-всія. Анекдоти про маленьких і великих», «Жіноча і чоловіча логіка. Анекдоти про жінок і чоловіків», «Жезлом по бамперу. Анекдоти про тих, хто в дорозі і в міліції», «Здоровенькі будьмо! Рецепти на всі випадки життя», «Куми та кумки: анекдоти давні і сучасні», «Ні пуху ні луски! Анекдоти про мисливців і рибалок», «Чоловіче читиво. Комедія з елементами драми». Запропоновані автором тематико-ситуативні групи жартів: про дітей, школярів, студентів, дитячу логіку; про жінок і чоловіків, про водіїв, у лікаря тощо – виглядають цілком прийнятними для використання з навчальною метою. Особливо варто звернути увагу на жарти про школярів. Іноземні студенти, які лише починають вивчати українську мову й часто потрапляють у ситуацію нерозуміння, неправильного розуміння тощо, з особливою симпатією сприймають жарти про дітей, які так само чогось не розуміють у школі. Наприклад: 1) Учитель: «Якби в тебе було два бутерброди і в мене теж два бутерброди, що б у нас вийшло, Петре?» Учень: «Легкий сніданок»; 2) «Вітю, ти вивчив однину й множину?» – «Вивчив». – «Тоді скажи: штани – однина чи множина?» – «Вгорі однина, а внизу множина». 3) Учитель запитує в учня: «Петре, коли я кажу «Я хворію», який це буде час?». «Чудовий час!» – відповів Петро. 4) Учитель запитує старшокласницю: «Як майбутній час від дієслова «люблю»?» – «Вийду заміж».

Безперечно, цікавими для молодіжної аудиторії будуть жарти про закоханих, стосунки хлопця й дівчини: 1) Один хлопець ніяк не міг одружитися. Сподобається йому якась дівчина, приведе він її до матері, а матері то очі не такі, то ніс не підходить, то губи не подобаються. Нарешті знайшов хлопець дівчину, що як дві краплі води біла схожа на його матір: такі ж очі, ніс, губи, навіть розмова – і то була подібна. Сподобалася вона матері. Був би вже одружився, але цього разу категорично заперечив батько. 2) «Катерино, виходь за мене заміж. Ми так підходимо одне одному...» – «А чому ти впевнений?» – «У мене такий характер, як і в тебе». – «О, тоді не вийду за тебе нізащо. Я свій характер знаю!»; 3) «Дорога Таню, – пише хлопець, – вибач мені, я стаю таким забудькуватим... Учора я освідчився тобі в коханні, тільки не пам'ятаю: дала ти згоду чи ні?...» «Дорогий Колю, – відповідає дівчина, – я знаю, що відповіла «так», але забула – тобі чи комусь іншому».

Отже, підіб'ємо **підсумки** проведеного дослідження.

1. Необхідність вивчення мовленнєвих жанрів в аспекті викладання української мови як іноземної продиктована важливістю знання інокомунікантом репертуару мовленнєвих жанрів та їх структури для успішного спілкування в українському середовищі.

2. Мовленнєвий жанр жарту належить до нерегламентованих, що унеможлиблює навчальну каталогізацію його типових структур. Перспективним є введення жартів у навчальну текстотеку як матеріал для розвитку лексико-граматичних та комунікативних умінь іноземних студентів.

3. Широке використання в жартах зразків живого побутового мовлення, їх невеликий обсяг, гумористичне звучання – ці та інші фактори формують високий лінгводидактичний потенціал мовленнєвого жанру жарту.

4. Добираючи жарти для використання в навчальному процесі, потрібно зважати на відповідність їх теми віковим, психологічним та національним характеристикам іноземних студентів і, зрозуміло, на наповнення актуальним і доступним для певного рівня лексико-граматичним матеріалом.

Порушена проблема потребує **продовження теоретичних досліджень** (специфіка сутності українського гумору та вивчення сприйняття українських жартів представниками різних національних груп) і практичної реалізації – укладання збірок із жартами для читання іноземцями різного рівня володіння українською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонів О. Українська мова для іноземців. Модульний курс : навч. посібник / О. Антонів, Л. Паучок. – К. : ІНКОС, 2012. – 268 с.
2. Антонів О. Телефонна розмова як навчальний матеріал для вивчення діалогічного мовлення в іноземній аудиторії / О. Антонів, А. Смерека // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Л. : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 246–254.
3. Баліцька М. Жанр мовлення прохання як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії / М. Баліцька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Л. : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 325–328.
4. Бахтин М.М. Проблема речевих жанров / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 237–280.

5. Бондарева Н.О. Іти – ходити, їхати – їздити... : навч. посібник з укр. мови для інозем. студ. / Н.О. Бондарева, М.В. Шевченко. – К. : Четверта хвиля, 2011. – 281 с.
6. Вінницька В.М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців : підручник / В.М. Вінницька, Н.П. Плющ. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 272 с.
7. Голуб Н.Б. Культура діалогу на уроці української мови: проблеми і перспективи / Н.Б. Голуб // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. – С. 130–133.
8. Даскалюк О. Прагматика адресованого волевиявлення в українській мові: лінгводидактичний аспект / О. Даскалюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Л. : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 266–272.
9. Дей О. Українські народні анекдоти / О. Дей // Українські народні анекдоти, жарти, дотепи ; [упоряд. П. Кальченко]. – К. : Дніпро, 1967. – 383 с.
10. Зайченко Н.Ф. Українська мова як іноземна: граматичний аспект / Н.Ф. Зайченко. – К. : Освіта України, 2013. – 120 с.
11. Зайченко Н.Ф. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення / Н.Ф. Зайченко, С.А. Воробйова. – К. : Знання України, 2005. – 324 с.
12. Кімакович І.І. Фольклорний анекдот як жанр [Електронний ресурс] / І.І. Кімакович. – Режим доступу : <http://www.liveinternet.ru/users/zimorodokan/post286415183/>
13. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
14. Новикова Н.С. Удивительные истории: 116 текстов для чтения, изучения и развлечения: учеб. пособие / Н.С. Новикова, О.М. Щербакова. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 368 с.
15. Скаб М. Українські номінації адресата мовлення як об'єкт вивчення іноземцями / М. Скаб // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Л. : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – Вип. 1. – С. 57–65.
16. Словник української мови в 11 т. / Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; [редкол. : І.К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наук. думка, 1970 – 1980. – Т. 1: А-В / [ред. П.Й. Горезький та ін.]. – 1970. – 799 с.
17. Тисяча і одна усмішка: Анекдоти, жарти, дотепи, замальовки з природи / [упоряд. Ю.М. Кругляк]. – К. : Укр. письменник, 1994. – 237 с.
18. Українські анекдоти, жарти, дотепи / [упоряд. П. Кальченко]. – К. : Дніпро, 1967. – 383 с.

УДК 811.161.1'243 – 054.7

<http://orcid.org/0000-0001-8066-2159>

<http://orcid.org/0000-0002-5689-6251>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ МОВНИЙ ПОРТРЕТ ОСВІТНЬОГО МІГРАНТА

Шульга І.М., канд. пед. наук, Новицька О.Л. (Харків)

Статтю присвячено опису мовного портрета освітніх мігрантів – студентів, що мають на меті пройти навчання в закордонних університетах протягом навчального семестру, року. Розглянуто типи, мету, фактори та методичні складники процесу академічної адаптації. Описано функції мови навчання, актуальні для процесу адаптації до умов навчання за кордоном. Запропоновано модель академічної адаптації, що містить цільовий, організаційний, змістовий та технологічний складники. Змістовий складник структурується у вигляді матриці, що відображає ситуативно-тематичний і структурно-логічний зміст курсу. Мовний матеріал формується із двох частин: інваріантну частину складають типізовані засоби мовленнєвого контакту, а також дієслова-оператори, що позначають загальнонавчальні та розумові дії. Варіативну частину мають скласти мовні одиниці, що відображають специфіку конкретної спеціальності.

Ключові слова: академічна адаптація, академічна адаптованість, мовний портрет, модель академічної адаптації, освітні мігранти.

Шульга И.Н., Новицкая О.Л. Компетентностный языковой портрет образовательного мигранта. Статья посвящена описанию языкового портрета образовательных мигрантов – студентов, желающих пройти обучение в зарубежных университетах в течение учебного года, семестра. Рассмотрены типы, цель, факторы и методические составляющие процесса академической адаптации. Описаны функции языка обучения, актуальные для процесса адаптации к условиям обучения за рубежом. Предложена модель академической адаптации, содержащая целевую, организационную, содержательную и технологическую составляющие. Содержательная составляющая структурируется в виде матрицы, отражающей ситуативно-тематическое и структурно-логическое содержание курса. Языковой материал формируется из двух частей. Инвариантную часть составляют типизированные средства речевого контакта, глаголы-операторы,

обозначающие общеучебные и познавательные действия. Вариативную часть составят языковые единицы, отражающие специфику конкретной специальности.

Ключевые слова: академическая адаптация, академическая адаптированность, модель академической адаптации, образовательные мигранты, языковой портрет.

Shulga I.M., Novitska O.L. The competence-based language portrait of an educational migrant. The relevance of the article is determined by the emergence of new problems in the educational process organisation, especially by securing the adjustment of educational migrants to studying at the universities abroad. The aim of the article is to describe the language portrait of an educational migrant and to define the core and methodological means of organization, during the foreign language studies, of the academic adaptation process of the students of non-philological specialities, intended for terminable study (a term or year) at foreign universities. The system of problems of educational migrants and the factors of the adaptation process (objective-social, socio-psychological, psychophysiological) have been analysed. The Ukrainian students' adaptation to foreign educational conditions is determined as academic adaptation. The aim of adaptation is academic adeptness. The model of academic adaptation of the students, which are going to participate in academic exchange, has been developed. Such model considers the construction of target, organizational, informative and technological components. For the specification of the target component parameters, the structure of IELTS testing materials has been analysed. The informative component of the adapting model is the students' academic and socio-cultural communicative activity situations, which are supposed to be simulated. For such situations it is necessary to form the subject matter and educational aim of each methodological episode, and to describe the procedure of language interaction. It assumes the definition of the subject scope of a speech activity within the relevant situations; determination of typical participants of the situations and their typical intentions; composition of participants' speech characteristics and singling out of the set of linguistic measures for intentions realisation. The invariative (for all non-philological specialities) and variative (for certain speciality and defined level of proficiency) parts of language teaching material have been defined. The invariative part is composed of the typified means of speech contact, the verbs denoting general educational and mental processes, expression of personal point of view, estimation, control and self-control.

Key words: academic adaptation, academic adeptness, educational migrants, language portrait, model of academic adaptation.

Усе більша кількість українських молодих людей шукає можливості отримати вищу освіту (повністю або частково, за програмами академічних обмінів) за кордоном, зокрема в європейських університетах. Такі тенденції відображають міжнародні закономірності розвитку специфічної частини вищої освіти – міжнародної освіти. Цей розвиток супроводжується появою нових проблем організації освітнього процесу, зокрема забезпечення адаптації освітніх мігрантів до навчання в закордонних університетах, що зумовлює **актуальність** статті.

Метою дослідження є опис мовного портрета освітнього мігранта та визначення сутності та методичних засобів організації на заняттях з іноземної мови процесу академічної адаптації студентів немовних спеціальностей, що мають на меті пройти навчання в закордонних університетах протягом певного обмеженого терміну (навчального семестру, навчального року).

Аналіз актуальних досліджень. Активізація міграційних процесів у міжнародному масштабі змушує науковців розглядати міжкультурну адаптацію як важливу соціальну проблему [2]. Відповідно до терміну перебування в новому соціокультурному оточенні та мотивів міграції виокремлюють декілька груп мігрантів: туристи, студенти, іноземні робітники, бізнесмени, дипломатичні працівники, біженці-емігранти. Визначальною характеристикою є мотив міграції (добровільна або вимушена міграція). Добровільні мігранти (візитери) знаходяться в новому соціокультурному оточенні від декількох днів (туристи) до декількох років. До останньої групи належать іноземні студенти, аспіранти, стажисти (освітні мігранти) [8].

Наукові засади соціально-психологічної адаптації розроблено в роботах К.А. Абульханової-Славської, Г.А. Балла, Б.Д. Паригіна, О.М. Леонтьєва, В.А. Петровського. Виокремлюють такі види адаптації: соціальна, етнічна (міжкультурна), дидактична, індивідуально-психологічна, економічна, побутова [10].

Основні типи соціальної адаптації визначаються структурою потреб і мотивів індивіда. Соціальна адаптація у навчанні іноземних мов проявляється в мовленнєвій поведінці, етикеті, невербальних формах спілкування [8: 286].

Освітній мігрант завжди стикається зі складнощами під час входження у навчальний процес закордонного ВНЗ [2; 4]. Крім того,

ускладнюючими чинниками можуть бути національні традиції та стереотипи освітньої системи батьківщини студента, різниця в системі рідної мови та мови навчання.

Адаптація освітнього мігранта до умов навчання за кордоном – складний динамічний процес, який характеризується взаємодією об'єктивно-соціальних, соціально-психологічних, психофізіологічних факторів.

До *об'єктивно-соціальних* факторів належать характер вищого навчального закладу, специфіка профільних дисциплін, особливості організації навчального процесу. До *соціально-психологічних* факторів відносять мотивацію особистості, здібності, індивідуальний стиль діяльності. *Психофізіологічні* фактори: індивідуально-психологічні особливості особистості, що пов'язані, в першу чергу, з темпераментом, індивідуальним стилем реагування. Об'єктивно-соціальні фактори зумовлюють *дидактичні труднощі* засвоєння великого обсягу знань іноземною мовою, що виконує функцію мови навчання [4; 12].

Для адаптації українських студентів до умов навчання за кордоном будемо використовувати термін *академічна адаптація*. Метою адаптації є *адаптованість* [4], «такий стан взаємовідносин особистості та середовища, коли особистість продуктивно виконує свою головну діяльність, задовольняє свої соціальні потреби» (переклад наш – І.Ш.) [8: 45]. Результатом академічної адаптації має стати академічна адаптованість.

До академічних проблем адаптації належать протиріччя між рівнем готовності іноземних (у нашому випадку – українських) студентів до сприйняття навчальної інформації та вимогами вищої школи, недостатня обізнаність у системі академічних стереотипів країни навчання [8: 47]. Тому необхідно створення адаптаційної методики навчання студентів, які планують навчатись за межами нашої країни. Наріжним каменем такої методики підготовки до отримання вищої освіти за кордоном вважаємо навчання українських студентів іноземної мови, що виконуватиме функції освітньої дисципліни [12].

На важливості достатнього рівня підготовки з мови навчання як основної умови успішної адаптації наголошують багато дослідників [4; 7; 11].

Крім того, необхідно допомогти студентові адаптуватися в новому соціокультурному середовищі, підготувати його до повноцінної участі в міжкультурній комунікації.

Виокремлюють функції мови навчання, найбільш значущі для адаптації іноземців: *гностична* (засіб пізнання дійсності), *культурологічна* (засіб пізнання нової культури), *комунікативна* (засіб спілкування у країні перебування), *інструментальна* (засіб вирішення професійних задач), *адаптивна* (засіб адаптації до нової дійсності). Реалізація адаптивної функції є важливим засобом подолання стрес-факторів і швидкого залучення студента до процесу спілкування в новому мовному середовищі [6].

Науковці виокремлюють низку видів адаптації, які, з нашої точки зору, доцільно реалізувати для завдань нашого дослідження. Це *лінгвокомунікативна* адаптація, метою якої є мовне забезпечення лінгвосоціальної та лінгвокультурної адаптації. У свою чергу, *лінгвосоціальна* адаптація має забезпечити навчання тактик мовленнєвої поведінки для входження освітніх мігрантів у сферу суспільних, групових, міжособистісних відношень у новому соціумі. Метою *лінгвокультурної* адаптації уважають навчання тактик мовленнєвої поведінки, що забезпечують подолання крос-культурної різниці у вербальному та невербальному спілкуванні, формування толерантності до національно-культурних стереотипів нової країни [7: 56–58].

Одним із важливих механізмів академічної адаптації та досягнення академічної адаптованості є система міжпредметних зв'язків, у першу чергу, відображення змісту профільних дисциплін у курсі мови навчання. Отже, такий курс повинен мати попереджувальний характер і має бути створений на основі мовного матеріалу навчальних дисциплін, з якими український студент зустрінеться в закордонному університеті.

Засобом подолання мовного бар'єру та швидкої підготовки студентів до навчання за кордоном уважають інтенсивні курси, а соціально-психологічний тренінг може бути засобом міжкультурної адаптації [2].

Необхідно створення методики, що поєднує в собі підготовку до навчально-професійного спілкування та соціалізації в іншомовному академічному та культурному просторі.

Виклад основного матеріалу. Уважаємо за доцільне розробити модель академічної адаптації студентів, що братимуть участь в академічному обміні. Така модель передбачає виокремлення та конструювання *цільового, організаційного, змістового та технологічного складників* [11], комплексне застосування яких підвищуватиме адаптаційний потенціал студентів.

Цільовий складник (результат упровадження моделі) – академічна адаптованість, готовність брати участь у навчальному процесі, здійснювати комунікацію в актуальних академічних і соціокультурних ситуаціях спілкування. *Змістовий, технологічний та організаційний* складники моделі є засобами реалізації цільового складника. *Змістовий* складник – це ситуативно-тематичний та лексико-граматичний зміст підготовчого курсу з мови навчання, набір умінь, необхідних для здійснення комунікації в ситуації дефіциту лінгвістичних ресурсів, що є типовою для навчання іноземною мовою. Уважаємо, що *технологічний* складник може базуватись на використанні елементів інтенсивних методів навчання і тренінгових технологій [13].

Планування, організація, реалізація тренінгу формують *організаційний* складник моделі адаптації освітніх мігрантів.

Головне місце у структурі академічної адаптованості освітніх мігрантів посідає сформованість комунікативної компетенції на певному рівні, що зазвичай визначається міжнародними стандартами як B1 для тих, хто вступає на перший курс, або B2 для тих, хто планує навчання в магістратурі [5; 14].

Разом із тим нами було доведено [13], що структуру цільового складника моделі академічної адаптації складають не тільки сформованість умінь у видах мовленнєвої діяльності на рівні B1, а й сформованість загальнонавчальних і стратегічних умінь, здатність використовувати такі вміння в актуальних академічних ситуаціях.

Для уточнення параметрів цільового складника ми проаналізували структуру тестових матеріалів Міжнародної Тестової Системи з англійської мови (IELTS). Такі тести мають скласти бажачучі навчатися в англомовних країнах [14].

Необхідно виконати тестові завдання, що перевіряють сформованість умінь у різних видах мовленнєвої діяльності.

Тест із аудіювання продовжується 30 хвилин, протягом яких пошукувач має прослухати чотири аудіотексти, монологи та бесіди

носіїв мови та дати письмові відповіді на запитання. Запитання перевіряють здатність зрозуміти головну ідею та детальну інформацію, точки зору співбесідників тощо. Кожний текст прослуховується тільки один раз. Текст 1 містить бесіду між двома особами на побутові теми. Текст 2 – це монолог про, наприклад, об'єкти місцевої інфраструктури. Прослухавши текст 3, слухачі мають зрозуміти бесіду на тему навчання чи роботи, наприклад, між університетським тьютором і студентом. Текст 4 є прикладом університетської лекції [14].

Тест із читання продовжується 60 хвилин. Перевіряються вміння різних видів читання, розуміння основної ідеї, деталей, авторської точки зору, мети тощо. Використовуються оригінальні тексти із книг, журналів, газет. Тексти написано загальнолітературною мовою, вони можуть бути запропоновані пошукувачам, що вступають до університету для опанування будь-якої спеціальності.

Письмовий складник академічного тесту IELTS містить два завдання. У першому завданні ви отримаєте діаграму, таблицю, які треба описати словами, або дати письмові пояснення, як працює певний механізм, описати предмет чи подію. У другому завданні треба описати вашу точку зору на певну проблему. Відповіді в обох випадках мають бути побудовані в певному стилі.

Тест «говоріння» складається із трьох частин. У першій екзаменатор протягом 4 – 5 хвилин запропонує відповісти на звичні питання щодо вашого навчання, роботи, родини, хобі. У другій частині ви отримаєте картку із назвою розмовної теми. Після підготовки протягом 1 хвилини треба говорити приблизно 2 хвилини. Екзаменатор запропонує одне чи два запитання після вашого монологу. У третій частині треба відповісти на додаткові запитання за тією ж темою. Ці питання нададуть можливість подискутувати про більш абстрактні речі та загальнолюдські проблеми. Тут продуктивне говоріння має продовжуватись 5 хвилин.

Аналізуючи вимоги тестів можна констатувати, що освітні мігранти мають продемонструвати готовність до навчання (володіння видами мовленнєвої діяльності, стратегіями компенсації, загальнонавчальними вміннями), а також володіння мовним матеріалом, що є необхідним для спілкування в актуальних академічних ситуаціях та ситуаціях соціокультурної сфери комунікації.

Змістовий складник моделі адаптації – ситуації академічної та соціокультурної комунікативної діяльності студентів, що підлягають імітаційному моделюванню. Нами з'ясовано [13], що це передбачає визначення тематичного змісту мовленнєвої діяльності в межах актуальних ситуацій; визначення типових учасників ситуацій і їхніх типових інтенцій; складення мовленнєвих характеристик учасників відповідно до таких інтенцій; визначення набору лінгвістичних засобів для реалізації таких інтенцій.

Отже, змістовий складник моделі адаптації – програму навчального курсу підготовки до участі в академічному обміні – доцільно структурувати у вигляді матриці, що відобразатиме ситуативно-тематичний і структурно-логічний зміст курсу.

Ситуативно-тематичний зміст визначають характеристики академічних і соціокультурних комунікативних ситуацій і комунікативних інтенцій учасників.

Структурно-логічний зміст складають типи текстів, що функціонують під час комунікації, набір алгоритмів (сценаріїв) мовленнєвої взаємодії в таких ситуаціях (способи вирішення комунікативних завдань, лінгвістичні засоби їхньої реалізації). Елементами моделі вважаємо типізовані мовленнєві акти (комплексні мовленнєві дії).

Для адаптаційного навчального курсу, що формуватиме компетентнісний мовний портрет освітнього мігранта, необхідно планувати і здійснювати контроль, розвиток і вдосконалення вмінь рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності відповідно до завдань спілкування у визначених комунікативних ситуаціях. Заключним етапом контролю результатів курсу є контроль і самоконтроль удосконалення комунікативної компетенції. За результатами такого контролю студенти мають побачити результати навчання.

Структурно-логічний зміст реалізується в мовному матеріалі, який доцільно структурувати відповідно до таких принципів. Необхідно виокремлення його інваріантного складника, володіння яким актуальне для освітніх мігрантів усіх спеціальностей у типових комунікативних ситуаціях.

Інваріантну частину мовного матеріалу мають скласти типізовані засоби мовленнєвого контакту, а також дієслова-оператори, що позначають загальнонавчальні та розумові дії [3], операції самостійного

опанування знань, вираження власної думки, оцінки, контролю й самоконтролю.

Варіативну частину мовного матеріалу мають скласти мовні одиниці, що відображають специфіку конкретної спеціальності, предмета, який є профільним для певного контингенту студентів. До варіативної частини відносимо також мовний матеріал, що буде враховувати рівень навченості певного контингенту студентів.

Отже, лінгвістичні засади адаптаційного курсу з іноземної мови визначаються шляхом моделювання мовленнєвої поведінки студентів у визначеному наборі комунікативних ситуацій.

Основу ситуативно-тематичного змісту навчального курсу складатимуть інваріантні навчальні тексти, в яких міститься опис ситуацій академічного та соціокультурного спілкування, дієслова-оператори мають бути представлені саме в таких текстах.

Лексика спеціальності (профільної навчальної дисципліни) відпрацьовується на варіативних текстах.

Організація засвоєння й активізації мовного матеріалу у мовленнєвій взаємодії є поєднанням інтенсивних і традиційних методів. Традиційні методи доцільно використовувати для засвоєння студентами інваріантної основи курсу під час виконання передтекстових, притекстових і післятекстових завдань до текстів, що моделюють інваріантні академічні та соціокультурні ситуації.

Наступний етап розробки курсу – складання мовленнєвих характеристик, опис структурно-лексичного змісту ролей учасників комунікації відповідно до алгоритму мовленнєвої діяльності студента. Вказані вимоги доцільно реалізувати на матеріалі типових ситуацій академічного спілкування «Лекція», «Семінар», а також ситуацій соціокультурного спілкування («У транспорті», «В ресторані» тощо).

Інваріантні компоненти моделі відображають особливості спілкування в типових комунікативних ситуаціях і можуть бути корисними для навчання студентів усіх спеціальностей.

Адаптаційний мовний курс є моделлю і засобом організації адаптації та корекції рівня навченості студентів – учасників академічних обмінів. Варіативні компоненти моделі можуть наповнюватися навчальним матеріалом відповідно до потреб навчання мови спеціальності конкретного контингенту студентів.

Висновки. Дослідження проблем мовної підготовки студентів до участі у програмах академічних обмінів дозволяє констатувати, що компетентнісний мовний портрет освітніх мігрантів містить такі компоненти: інваріантний (володіння мовою країни навчання на певному рівні, який визначається відповідно до рівня вищої освіти, володіння загальнонавчальними вміннями, уміннями спілкування у певному наборі академічних і соціокультурних комунікативних ситуацій); варіативний компонент складають уміння використання професійно-орієнтованого тезаурусу певної спеціальності.

Отримані результати дозволяють визначити **напрями подальших досліджень**, які, з нашої точки зору, мають визначити вичерпний інваріантний набір ситуацій академічного та соціокультурного спілкування освітніх мігрантів та описати принципи складання тезаурусу (лінгвістичної складової комунікативної компетентності) для здійснення спілкування в таких ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Т.В. Психологичні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т.В. Алексеева. – Київ, 2004. – 25 с.
2. Анн-Вилсон Л.В. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Л.В. Анн-Вилсон. – Казань, 2003. – 17 с.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
4. 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.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Зинковский А.В. Современные педагогические технологии адаптации студентов-новичков к вузовскому обучению в России / А.В. Зинковский, Т.И. Капитонова // Актуальные проблемы развития образования, психологии воспитания, охраны здоровья, спорта // Вестник Балтийской пед. академии. – 2001. – Вып. 42. – С. 17–21.

7. Назыров З.Ф. Лингвосоциокультурный центр как средство адаптации образовательных мигрантов / З.Ф. Назыров, Н.И. Ушакова, О.Н. Тростинская // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и культурной адаптации : колл. монография / [науч. ред. Е.Ю. Кошелева]. – Томск : «РАУШ МБХ», 2011. – С. 41–58.
8. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации : колл. монография / [науч. ред. Е.Ю. Кошелева]. – Томск : «РАУШ МБХ», 2011. – 204 с.
9. Порох Д.О. До проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Д.О. Порох // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №10 (197). – Ч. I. – С. 42–48.
10. Рассудова О.П. Способы активизации пассивного владения языком / О.П. Рассудова // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы : сб. статей. – М. : Рус. яз., 1983. – С. 93–104.
11. Савельева Н.Н. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе (направление – педагогика) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.Н. Савельева. – Владивосток, 2007. – 26 с.
12. Ушакова Н.И. Концепция языкового образования иностранцев в вузах Украины (проект) / Н.И. Ушакова, В.В. Дубичинский, О.Н. Тростинская. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – С. 93–107.
13. Шульга І.М. Методика адаптивно-коригувального тренінгу з російської мови для іноземних студентів немовних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.М. Шульга. – Херсон, 2014. – 20 с.
14. IELTS [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ielts.org/about-the-test/test-format#sthash.Zio6FXJ0.dpuf>

УДК 811.11: 378.147.091.33 – 027.22: 796

<http://orcid.org/0000-0002-2717-3855>

SIMULATIONS AS A METHOD OF TEACHING COMMUNICATIVE SKILLS

Shcherbina V.V., PhD in Philology (Kharkiv)

The article is devoted to the analysis of simulations as specific learning activities in their combination with the other English language teaching techniques at all the stages of an English lesson. Simulations are taken into consideration as alternative to the traditional teaching format. They are described as a form of group work designed for intermediate and advanced learners. It is shown that simulations are a good way of practicing discussions, the language of persuasion. Simulation is viewed as a kind of communicative situation created for developing learner's communicative skills. Simulations have much in common with role-playing exercises. The main features of simulations are defined in their comparison with role plays. It is pointed out that role plays don't require too long preparation. They are often enacted around everyday situations and are based on the use of situational language. It is proved that simulations require more time to prepare and organize. They are more structured and complicated because they consist of several stages as a rule. In the works of modern foreign linguists simulations are viewed as a demanding and challenging activity. Simulations may be called a specific kind of group work as it minimizes competition with winners and losers that can be psychologically destructive and maximizes challenge which is considered to be the most important characteristic of simulations as students feel inspired to do their best.

The set of simulations efficient for the development of communicative skills has been offered. It is proved that simulations of this kind give learners the opportunity to sense the working of language as living communication. Each learner has optimum opportunity for oral practice. It is shown that simulations are usually based on team work in order to maximize ways of making every learner experience success. It is pointed out that simulation has quite a complicated structure consisting of a number of activities. Some of them can be used as warming-up exercises some activities can help students to integrate new knowledge into existing knowledge. The simulations offered in the article may be especially efficient if there is a lot of vocabulary to review. Such activities aimed at developing communicative skills give every learner reason for speaking. They provide a basis for the development of more sophisticated, conceptual and abstract thinking in future.

Key words: communicative skills, creative abilities, role-playing exercises, simulations.

Щербина В.В. Ділові ігри як метод навчання комунікативних умінь. Стаття присвячена аналізу ділових ігор у їх поєднанні з іншими методиками навчання англійської мови на різних етапах уроку іноземної мови. Ділові ігри розглядаються як альтернатива традиційним методам навчання іноземних мов. Розгляд специфіки використання ділових ігор здійснюється у їх зіставленні з рольовими іграми. Показано, що ділові ігри є більш структурованими та складними з точки зору їх організації та проведення. Ділові ігри, спрямовані на розвиток комунікативних навичок, не тільки надають кожному студенту можливість висловлюватися, але й формують у нього відчуття безпосереднього спілкування у реальній комунікативній ситуації.

Запропоновано низку вправ, найбільш ефективних у процесі розвитку комунікативних умінь студентів.

Ключові слова: ділові ігри, комунікативні вміння, рольові вправи, творчі здібності.

Щербина В. В. Деловые игры как метод обучения коммуникативным умениям. Статья посвящена анализу использования деловых игр в сочетании с другими методиками обучения английскому языку на разных стадиях урока иностранного языка. Деловые игры рассматриваются как альтернатива традиционным методам обучения иностранным языкам. Вопрос о специфике использования деловых игр рассматривается в их сопоставлении с ролевыми играми. Показано, что деловые игры являются более структурированными и сложными с точки зрения организации и проведения. Деловые игры, направленные на развитие коммуникативных навыков, не только дают возможность каждому студенту высказываться, но и формируют у него ощущение непосредственного общения в реальной коммуникативной ситуации.

Предложен ряд упражнений, наиболее эффективных для развития коммуникативных навыков студентов.

Ключевые слова: деловые игры, коммуникативные навыки, ролевые игры, творческие способности.

The actuality of the research. We teach and learn English in a non-English speaking setting, that's why words cannot be manipulated in their natural context. The best thing a foreign language teacher might do is to manipulate words in games. We have all experienced the teaching format of the teacher standing in front of the students' audience giving instructions

or explaining a new grammar structure. It makes good teaching sense to use other formats. All sorts of group work may become an alternative to the potentially tedious procedure of telling something. Simulation is a kind of group work that may become an excellent way of practicing the language of persuasion, having discussions and developing communicative skills. There is an old expression that may be powerfully suggestive of what pedagogical science says about how students learn best: “Tell me, I forget. Show me, I remember. Involve me, I understand”. There is no doubt, students need to be told as well as to be shown but the more students are involved in communicative fluency activities the better they remember and understand.

The degree of scientific research of the issue. Simulations as a method of foreign language teaching have been the object of research in the studies of many both native and foreign linguists. The works by A. Davison are devoted to the question of fostering learner’s creativity in order to develop predictive, analytical, critical and problem-solving skills while using role-playing activities and simulations [2]. Giving definitions of role-play and simulations A. Davison points out that they “are forms of games mirroring a slice of reality” [5: 121].

Another British scientist A. Wright considers simulations to be the technique that may help students to achieve the affective and cognitive engagement vital for language acquisition as well as understand language used for natural communication and to use it for effective communication themselves [11]. In his works the linguist offers foreign language teachers practical ways of putting role-play exercises and simulations at the heart of learning communicative skills.

L. Howe and M. Howe take into consideration the function of role plays and simulations as the important element in modern foreign language teaching for specific purposes [3]. The classification proposed in their research is based upon the area of foreign language application.

Emphasizing creativity in teaching and training A. Maley and A. Duff designed the set of simulations, based on dramatizing and aimed at integrating creative thinking into everyday classroom practice [8]. In their works the linguists show the way simulations develop students’ imagination and personal judgements.

W.R. Lee considers simulations to be the specific kind of improvised speaking or spontaneous communicative activity, especially vital for

language development and growth [6]. According to the scientist's point of view "simulations give use for flexible and improvised language on a regular basis" [6: 35].

The aim of this article is to define the ways simulations may function at different stages of the English lesson with specific focus on the main features they differ from role-playing exercises, to offer a set of exercises especially efficient in the development of learners' communicative skills.

Language learning is hard work. One must make an effort to understand, to repeat, to adapt and to use newly understood language in conversation and in written composition. Effort is required at every moment of learning and must be maintained over a long period of time. All sorts of games may help and encourage many learners to sustain their interest and work. Games help the teacher to create contests in which the language is useful and meaningful. As a result the learners may experience language rather than merely study it.

The problem of a communicative situation is considered to be one of the most important in the foreign language teaching process. Every foreign language teacher has his or her unique style of teaching, which is likely to define the kinds of communicative situation a teacher may create and use in everyday classroom work. Simulation can be named one of such communicative situations. As a kind of role playing activity simulation is sure to be aimed at forming students' communicative skills.

F. Klippel points out that "it is not easy to distinguish clearly between role play and simulation" [5: 121]. In his opinion simulations are more highly structured and contain more diverse elements in their content and procedure. A. Davison and P. Gordon give the following definition of simulations: "Simulations are simplified patterns of human interactions or social processes where the players participate in roles" [2: 55]. Most simulations demand that participants are supplied with background information and materials to work from both before and during the simulation. Such activities require special preparation on the part of the teacher. In contrast role plays don't require too long preparation. They are often enacted around everyday situations and are based on the use of situational language. "The material necessary for a simulation should be more varied and complex to suit the multi-layered structure of a simulation", – points out F. Klippel [5: 122]. It doesn't mean that simulations cannot be adapted to different classes and different learner

needs. These activities can cover a wide spectrum of individual preferences in ways of learning.

Let's have a closer look at simulations which are suitable for all levels of proficiency and can be used at various stages of a lesson.

Simulations and role-plays are usually designed for group work. Class sizes vary considerably and the simulation assumes an average class of 10–15 students. Group work is often associated with a competition but competition against others is not an essential ingredient of simulations or role-plays. Challenge is supposed to be the most important characteristics of these activities. Competition may be stimulating for some students but it can be psychologically destructive making players anxious about their failures. Simulations and role playing activities minimize the competition with winners and losers and maximize challenge. As a result everyone feels inspired to do the best.

As it was mentioned before simulations are quite demanding learning activities in which the players have to use the foreign language correctly and adequately. In his book "Keep Talking" F. Klippel points out that "role plays may improve the students' oral performance generally, and simulations quite often train all four skills" [5: 122].

The simulation "Making a radio programme", offered by F. Klippel in his book "Keep Talking" [5], is a group activity designed for advanced learners. It is aimed at working on a task which produces a result that can be played to others. It takes much time to prepare the necessary material and requires the use of special equipment such as tape recorder and microphone, record player or CD player, sound effects record, cassette and music record. Many simulations require the use of more than one room and the simulation described is not an exception. Students are to prepare collection of magazine or newspaper articles. The end product should be a radio programme 20–30 minutes long, consisting of short interviews, commentaries separated by advertising and music. The simulation consists of four steps. Let's have a look at them in more detailed way.

Step 1: Students start working on different parts of the programme. First they work in pairs and then go on working in groups. A schedule has to be written up with the different tasks clearly specified:

Selecting and recording the music – 2 students

Presenting of the programme – 2 students

- Sound effects – 2 students
- First interview – 5 students
- Second interview – 4 students
- Advertisement – 5 students
- Commentary – 3 students
- Short sketch – 3 students

Step 2: Students look through the articles to find the suitable topics and prepare the interviews and commentary. When they find a story they consider to be interesting, they decide who to interview and write up questions. Students working out the advertisement look through the magazines to find ideas they want to adapt. The teacher's role is to move from group to group to help and correct written material.

Step 3: Before the final recording each group presents its part of the programme. Students analyze and discuss the results of their work. The last alterations and corrections are made. The presenters work out their introductory remarks to each part of the programme. The sequence of the individual interviews is fixed.

Step 4: Final recording.

A radio programme like this can be used for developing listening skills by other classes. Students may come up with new ideas and continue working at the project and making radio programme devoted to other topics students are interested in. Simulation has quite a complicated structure consisting of a number of activities. Some of them can be used as warming-up exercises, some can help students to integrate new knowledge into existing knowledge or get new words transformed into active acquisition. Such simulations, the most difficult and time-consuming to prepare, may be especially efficient if there is a lot of vocabulary to review.

The simulation "Controversy at school" [5] is another group activity, designed both for intermediate and advanced learners. It trains all four skills and runs over several stages. All the students get the texts prepared by the teacher. They are devoted to the problems children may get into at school. The texts are read and language difficulties are cleared up.

Step 1: Students choose the certain situation and discuss it.

Step 2: Students are divided into four groups. Each group gets its own task. One group prepares arguments the parents may put forward in a certain situation. The second group thinks of the point of view of the

pupils concerned. The third group expresses teachers' opinion. The fourth group represents the local press. Each group discusses and analyses the problem.

Step 3: The groups arrange meetings. The parents talk to the headmaster and teachers. The press interview teachers and pupils.

Step 4: The groups hold a panel discussion and look for the solution of the problem. They may produce a leaflet or a poster outlining their position.

Simulations of this kind give learners the opportunity to sense the working of language as living communication. They involve the emotions and the meaning of the language is more vividly expressed as each learner has optimum opportunity for oral practice in using language going beyond what is possible in class work. Simulations are usually based on team work. This fact allows to maximize ways of making every learner experience success as students don't play against each other.

The simulation "The XY society" [5] includes all language elements and is aimed at developing all four skills. It is designed for intermediate and advanced learners and is organized as group work.

Step 1: Students found the society. They choose and discuss the main aims and tasks of the society.

Step 2: Students elect office bearers. They organize elections of chairperson, secretary, treasurer, committee.

Step 3: Students discuss the agenda of a forthcoming meeting, each student expresses his or her suggestions.

Step 4: Student hold the meeting of the society. They discuss the rules, devise and design application form and membership card.

Step 5: Students prepare radio or TV programme about their society.

To sum up, it can be concluded that such an activity gives every learner reason for speaking. It gives students confirmation and confidence resulting from successful use of the language. Students may play with ideas freely and spontaneously. The complexity of simulations, which consist of several stages, prevent the teacher from exactly determining beforehand which structures, words and language skills will be needed by the learners. Simulations involve disciplined thinking, curiosity and attention to details. Moreover they provide a basis for the development of more sophisticated, conceptual and abstract thinking in future. Simulations take time and patience but they give students possibility to practice their communicative skills in order to develop fluency in speech. They make

work non-routine and keep learners being interested and active during the whole class.

Simulations as well as role plays are aimed at developing students' creative skills as they both include components of dramatizing and acting. The **further research** in this area is to be devoted to the analysis of dramatizing activities as a significant component of simulations and role-playing exercises.

LITERATURE

1. Byrne D. Teaching Oral English / D. Byrne. – London : Longman, 1976. – 146 p.
2. Davison A. Games and Simulations in Action / A. Davison, P. Gordon. – London : Woburn Press, 1978. – 200 p.
3. Howe L. Personalizing Education / L. Howe, M. Howe. – New York : Heart, 1975. – 574 p.
4. Jones K. Simulations in Language Teaching / K. Jones. – Cambridge : Cambridge University Press, 1980. – 122 p.
5. Klippel F. Keep Talking / F. Klippel. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 202 p.
6. Lee W. Language Teaching Games and Contests / W. Lee. – Oxford : Oxford University Press, 1980. – 145 p.
7. Lynch M. It's Your Choice / M. Lynch. – London : Edward Arnold, 1999. – 234 p.
8. Maley A. Drama Techniques in Language Learning / A. Maley, A. Duff. – Cambridge : Cambridge University Press, 1978. – 345 p.
9. Pugliese C. Being Creative / C. Pugliese. – Oxford : Oxford University Press, 2012. – 278 p.
10. Wallas G. The Art of Thought / G. Wallas. – London : Solis Press, 2014. – 295 p.
11. Wright A. Games for Language Learning / A. Wright, D. Betteridge, M. Buckby. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 270 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 ORCID;

- назва статті друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці, під нею через два інтервали в центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) – прізвище й ініціали автора, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори вказують також країну);

- після назви статті й прізвища автора через два інтервали друкуються анотації українською, російською (500 знаків) й англійською (2000 знаків) мовами (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1), після кожної анотації з абзацу подаються за алфавітом ключові слова та/або словосполучення (не більше 5).

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 цитованого видання за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

- завершує публікацію Література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля), нижче 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 **ненумерований** алфавітний список усіх джерел за зразком (див. сайт: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>);

- підрядкові виноси не допускаються;
- сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються, у роздрукованому варіанті нумеруються олівцем на звороті.

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.

Інформацію про збірник розміщено на сайті: <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 28

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 12.05.2016.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 6,6.
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.

